

TRES FILOSOFIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA

ARISTOTELES - KANT - DEWEY

Por: **WILLIAM K. FRANKENA**
Universidad de Michigan

TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL POR:
ANTONIO GARZA Y GARZA
Licenciado en filosofía

PRIMERA EDICION EN ESPAÑOL

UNION TIPOGRÁFICA EDITORIAL HISPANO AMERICANA
Barcelona, Bogota, Buenos Aires, Caracas, Guatemala, La Habana, Lima, Montevideo, Panamá,
Quito, Río de Janeiro, San José de Costa Rica, San Salvador, Santiago, Tegucigalpa.
MÉXICO

TRES FILOSOFIAS DE LA EDUCACION
EN LA HISTORIA

*Esta obra es la traducción al español, debidamente autorizada,
de la publicada originalmente en ingles por Scott Foresman
and Company, de Glenview, Illinois, EE. UU., con el titulo de*

**THREE HISTORICAL PHILOSOPHIES
OF EDUCATION**

COPYRIGHT © 1965 BY SCOTT, FORESMAN AND
COMPANY. GLENVIEW, Illinois, U. S. A.

DERECHOS RESERVADOS. © 1963, POR «UTEHA»
(UNIÓN TIPOGRAFICA EDITORIAL HISPANO-AMERICANA)
Avenida de la Universidad, 767, México 12, D. F.

Queda hecho el registro y el depósito que determinan las respectivas leyes en todos los países de lengua española.

IMPRESO EN MEXICO
PRINTED IN MEXICO

UNIÓN GRÁFICA, S. A., Av. DIVISIÓN DEL NORTE 1521, MÉXICO 12, D. F.

A MIS MAESTROS

- A las casas editoras que cooperaron en la elaboración de este libro, autorizando la reproducción de diversos materiales, el autor desea expresar su agradecimiento:
- Oficina de Publicaciones de la Facultad de Maestros de la Universidad de Columbia: extractos textuales de John Dewey de la obra compilada por Martín S. Dworkin: *Dewey on Education*. Nueva York: Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University, 1959.
- Harper & Row, Publishers, Incorporated: extractos de *trine of Virtue*, por Immanuel Kant, copyright © de Mary J. Cregor. Reproducción autorizada por Harper & Publishers, Incorporated.
- Holt, Rinehart and Winston, Inc.: extractos de *Etics*, por John Dewey y J. H. Tufts, edición revisada (Segunda Parte, *Teoría de la Vida Moral*, por John Dewey, publicada independientemente). Copyright © 1936, por John Dewey y James H. Tufts. Reproducción autorizada por Halt, Rinehart and Winston, Inc.
- The Macmillan Company: extractos de *Democracy and Education*, por John Dewey; copyright © 1961.
- Putmans & Cofard-McCann: extractos de *The Quest for Certainty*, por John Dewey, © 1929, Minton, Balch & Company.
- The University of Michigan Press: extractos de *Education*, por Immanueh Kant, traducción de Annette Churtors, copyright © 1961.

INDICE

Prologo

Introducción

I. FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN Y SUS PROBLEMAS

El problema humano
Papel que desempeña la educación
Naturaleza y fines de la educación
Filosofía de la educación
Plan de este libro

II. FILOSOFÍA ARISTOTELICA DE LA EDUCACIÓN

Preámbulos
Criterios de Aristóteles sobre la filosofía de la educación
Propósito final de la educación
Las disposiciones que deben cultivarse
Los métodos y el curriculum

III. FILOSOFÍA DE KANT SOBRE LA EDUCACIÓN

Enfoque del pensamiento de Kant
Criterios de Kant sobre la filosofía de la educación
Disposiciones que deben cultivarse
Propósitos de la educación
Métodos y prácticas de la educación

IV. LA FILOSOFÍA DE DEWEY SOBRE LA EDUCACION

Preámbulo
Naturaleza de la filosofía de la educación
Disposiciones que deben cultivarse
Motivos para cultivar estas disposiciones
Los métodos y procedimientos de la educación

V. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TRES FILOSOFÍAS

Comparación de tres puntos fundamentales
Algunos puntos generales de contraste
Al margen de la filosofía —Una nota final

Ensayo bibliográfico

INTRODUCCION

Este libro Es una introducción a tres importantísimas filosofías de la educación: las de Aristóteles, Kant y Dewey. Sin embargo, tiene un propósito superior: ayudar a los estudiantes a filosofar por si mismos sobre la educación y enseñarles algo —¡ojalá que fuera mucho!— sobre la evolución histórica del tema. Un medio de iniciar al estudiante en la filosofía de la educación es proveerle de una base filosófica general y, luego, estimularlo a reflexionar sobre la educación. Podemos pensar que así sucedió en la vida los tres filósofos que en este libro examinamos, aunque tal vez Aristóteles haya escuchado de Platón ciertas lecciones de filosofía pedagógicas. Otra manera de proceder sería que el maestro elaborase su propia filosofía de la educación y se la diese a asimilar a sus alumnos a través de cátedras, estudio y lecturas. Tal fue el procedimiento que siguieron Aristóteles, Kant y Dewey. Un tercer camino es hacer desfilar por la mente del alumno la historia íntegra de todo lo que el hombre ha elucubrado sobre educación.

En esta obra hemos preferido adoptar un cuarto procedimiento. Hemos planteado los puntos básicos y la estructura lógica de una filosofía de la educación junto con un recuento completo de tres concepciones que, de hecho, aparecieron en la historia. Este método reúne ciertas ventajas de los otros tres, puesto que proporciona una dosis de enseñanzas filosóficas aplicables a la educación, expone tres muestras reales de lo que verdaderamente pensaron acerca de ella tres filósofos, y recapitula ciertas etapas históricas de la filosofía de la educación. En algunos aspectos, este método supera a los otros tres: al primero porque, desde el principio, entra en materia; al segundo porque contrasta alternativamente diversas teorías pedagógicas (no solo la patrocinada por el maestro o por el autor) al tercero porque cubre menos áreas, pero profundiza mucho más.

De lo que llevamos dicho no debe concluirse que nuestra intención es ofrecer esta obra en plan de competencia para substituir a las ya elaboradas con los otros tres enfoques; más bien la ofrecemos en el plan de suplemento. Se podrá usar separadamente, pero también junto con otros libros que sigan el procedimiento primero o el segundo; bien junto con otras obras, como parte de un curso de historia de la educación. En el caso de que se quisiera emplear independientemente de otros textos, podrá servir, por supuesto, a manera de núcleo filosófico en un curso sobre los fundamentos de pedagogía. Para terminar, podemos sugerir otro empleo más que dar a este libro: consistiría en estudiarlo junto con los escritos sobre ética y educación de los tres filósofos examinados; los cuales, en última instancia, constituyen el material en que se basó esta obra.

WILLIAM K. FRANKENA

PROLOGO

La filosofía nunca supera totalmente sus etapas históricas: en esto se comporta al revés de las ciencias. Las doctrinas de los pensadores del pasado, con sus argumentos probatorios, siguen teniendo vigencia fundamental en que la filosofía contemporánea... —¡no importa lo mucho que ésta batalle por abrir nuevos derroteros independientes!— Por eso un estudiante de filosofía no puede limitarse (como tal vez un estudiante de ciencias) a estudiar los libros de texto ordinarios y las revistas filosóficas; ni tampoco puede fiarse totalmente de la moda intelectual que prevalezca. Es más, estará incapacitado para aprender realmente a filosofar mientras no valore las formidables concepciones de los grandes filósofos del pasado y mientras no desarrolle, al mismo tiempo, una actitud racional ante los principios básicos y las hipótesis de verdad en que se fundaron.

Hace mucho tiempo que la filosofía de la educación necesita rastrear en sus antecedentes históricos con verdadero profesionalismo académico y, más aún, con análisis crítico. Ello alentaría al estudiante a filosofar por sí mismo a medida que se apercibiera de su herencia intelectual. Esta obra del profesor Frankena es precisamente un estudio como el que acabo de describir: aparte de ser una introducción original y concienzudamente documentada para tres sistemas sobresalientes en la filosofía de la educación, enseña al alumno a enjuiciar críticamente las ideas básicas, los presupuestos debatibles y las cuestiones fundamentales propuestas. Así mismo, le enseña a revisar la articulación lógica de los sistemas en pie se apoyan las conclusiones postuladas como verdades. La comprensión y la claridad del profesor Frankena para tratar asuntos de tan hondo interés humano, y su análisis de tres enfoques históricas que lo revelan, hacen de esta obra una introducción magistral a un gran tema.

ISRAEL SCHEFFLER

CAPITULO PRIMERO

LA FILOSOFIA EN LA EDUCACIÓN Y SUS PROBLEMAS

El problema humano¹

Imprimir determinadas excelencias en el cuerpo, la mente y el carácter, y luego comunicarlas, es un problema humano crucial que concierne tanto a los individuos como a las sociedades. En los seres humanos, este problema se crea porque dichas excelencias no son innatas y tampoco se adquieren automáticamente en las experiencias naturales. Es verdad que el idioma propio si se aprende en forma casi automática a través de la experiencia en la vida social; pero ello se debe tan sólo a que la vida social, de por sí obra como maestra. El cultivo de cualidades excelentes representa solo una parte del problema del hombre, pues para la vida y el bienestar individual o social hacen falta todavía otras cosas, aparte de la posesión de ciertas virtudes y habilidades. Hace falta también —como Aristóteles decía— que el individuo nazca con una naturaleza suficientemente bien provista, que se mueva en un medio ambiente favorable y que el término de su vida no sea demasiado breve.

Al decir esto, estoy dando a entender —desde luego— que, en mi opinión, la vida humana no tiene por único fin la adquisición de determinadas excelencias de orden moral o de algún otro orden —lo que parece ser en ocasiones la doctrina de Kant y de otros filósofos. Mi opinión es que Aristóteles estaba en lo cierto al decir que nuestro fin, o nuestra misión, no podía consistir únicamente en *poseer* determinadas excelencias o en *ser* excelentes, puesto que los hombres pueden ser excelentes o poseer todas las excelencias juntas aun estando dormidos o inconscientes. En una palabra, yo creo que la importancia de poseer una excelencia está en que la necesitamos para desempeñar actividades dignas, de tipo racional o consciente, así como el jugador de ajedrez no puede sacar partido a su aptitud sino ejercitándola en el momento debido. Al igual que el día del sábado, las excelencias están hechas para el hombre y no el hombre para las excelencias. Mas, aunque me equivocase yo en esto último, la adquisición de las excelencias que nos hacen falta seguiría siendo un problema para cada uno de los seres humanos.

Aquí surge la pregunta: ¿Y qué razón existe para que hayamos de preocuparnos por adquirir y comunicar a los demás ciertas habilidades? ¿Para qué nos hace falta y para qué las queremos? ¿Qué nos impide echar a andar sin más complicaciones y dedicarnos a las actividades que proporcionan una vida feliz o virtuosa? Podemos responder brevemente diciendo que ello equivaldría a ponerse a jugar al ajedrez sin haberlo aprendido nunca. En realidad, esta respuesta es correcta, pero necesitamos aclararla bien. Necesitamos tratar de comprender qué cosa son las *excelencias* y por qué nos hacen falta y nos conviene adquirirlas, supuesto el hecho de que no nacimos con ellas.

1. Cuando se dice de un hombre que es justo, o que sabe la ciencia de la geometría, se le están atribuyendo determinadas excelencias (dando por supuesto, naturalmente, que ser justo y saber geometría son dos cosas dignas de desearse). Mas con ello no se dice que tal hombre se halle ocupado en realizar acciones justas o en deducir verdades geométricas; de hecho, para nada decimos que está desplegando alguna actividad o adquiriendo una experiencia o sintiendo una emoción. Muy bien pudiera ser —como observaba Aristóteles— que esté dormido o inconsciente, sin que por ello sea falso que sabe geometría o que es un hombre justo. En este caso, lo que decimos es más bien que *cuando* goza de sus facultades, *entonces* posee la *aptitud* de realizar actos tales como demostrar el teorema de Pitágoras si se le pide y quiere hacerlo; o que *propende* a obrar con justicia en las situaciones que se prestan al ejercicio de esta virtud. Así pues, una excelencia no consiste en una actividad, un acto, una experiencia o un sentimiento, sino en aquello que Aristóteles llamaba con el nombre de *hexis* (ἕξις) y Dewey con el nombre de “hábito”. La *hexis* (ἕξις) es la disposición de una mente o de una persona, algo que no necesita llevarse a efecto para estar ahí presente. Es como saber jugar al ajedrez; se sabe jugar aunque no se esté frente al tablero y aunque ni siquiera se piense en ello. Pues bien todas las habilidades, hábitos de conducta, artesanías dominadas y rasgos del carácter y de la personalidad encajan dentro de lo que hemos llamado disposiciones en este sentido amplio. Por consiguiente, aunque todas las excelencias sean disposiciones en este sentido, no todas las disposiciones son excelencias, pues algunas de ellas son malas o indeseables como, por ejemplo, la propensión a la injusticia, la ignorancia o la indiferencia, y como él hábito de anudar la agujeta del zapato izquierdo antes que la del derecho.

¹ Advertencia: Para elegir la bibliografía de las obras ya traducidas al castellano, hemos seguido una doble pauta: a) la integridad reconocida de la edición; b) su asequibilidad fácil y económica. (N. del T.)

Aquí conviene explicar las razones que me han incitado a adoptar esta terminología. En primer lugar, es muy conveniente contar en el campo de la educación con una sola palabra o término que englobe todas las cualidades deseables que podemos fomentar o hacer nacer. Ahora bien, la palabra “carácter” y la palabra “virtud” tienen una connotación más restringidamente moral y no incluyen aptitudes como la de hablar francés o saber geografía. Ciertos escritores emplean el término “valores” para referirse a dichas cualidades deseables; por ejemplo, cuando examinan los “valores morales y espirituales” de la educación. Pero el término “valores” es demasiado vago y amplio, pues no solo sirve para designar actitudes y rasgos positivos del carácter, sino también lo que yo he nombrado *actividades* (es decir, no solo lo que para Aristóteles era la *hexis*, sino también *la energía* (ενεργεια)). Por consiguiente, he preferido adoptar el término “excelencias” como he venido haciéndolo. Esta palabra tiene también la ventaja de estar muy identificada hoy día con la preocupación que existe por elevar la educación a un nivel de excelencia.

Igualmente conviene que tengamos una sola palabra para denominar globalmente todas las cualidades buenas y malas; para este objeto me he servido del vocablo “disposiciones”. Ordinariamente, el uso que damos a la palabra “disposición” es más restringido, como cuando decimos que Pedro tiene una disposición jovial o Juan predisposición a la timidez o la ociosidad. En la vida corriente no sería propio decir que saber patinar o entender de matemáticas son disposiciones; pero en filosofía si se usan, a veces, los términos “disposición” y “facultad” en un sentido más amplio. Por consiguiente, ya que no tentamos ningún otro término tan amplio como éste que pueda servirnos, lo utilizaré en estas páginas. Mas es preciso que el lector no se olvide de esta connotación, que será siempre la que habremos de dar al vocablo “disposiciones”.

Todo aquello a lo que yo estoy llamando disposiciones y excelencias puede clasificarse en muy diversas categorías. La jovialidad y la timidez son, ambas, disposiciones; pero la primera de las dos es también una excelencia. Las cualidades positivas de la personalidad como, por ejemplo, la simpatía, la benevolencia o el dominio de algún arte, como el de la danza, o la posesión de un conocimiento como, por ejemplo, estar muy versado en la sucesión de reyes de Inglaterra, constituyen “disposiciones” en el sentido en que yo las tome y también, es de pensar, “excelencias”. Las cualidades opuestas, son disposiciones; mas nadie diría que son excelencias.

2. Ahora bien, ¿por qué resulta conveniente o necesario que adquiramos otras disposiciones aparte de aquellas con las que nacemos? Hasta cierto punto, esto podría ser una disquisición técnica ya que, en realidad, tal y como— muchos escritores afirman (incluyendo a los tres que serán objeto de nuestro estudio), no está en nuestra mano dejar de adquirir hábitos y muchas otras disposiciones en el transcurso de nuestra vida. Sucede tal y como lo dejó expresado William James:

¿Ah, si los jóvenes pudieran comprender cuán pronto se verán convertidos en manojos ambulantes de hábitos, y nada más, se afanarían por perfeccionarse mientras aún son moldeables...! La más tenue pincelada de vicio o de virtud deja su huella, que nunca es leve... Cada una de nuestras obras es indeleble, en un sentido estrictamente literal y científico.²

Tal es la naturaleza de que estamos hechos —o, según James, nuestro sistema nervioso— que vamos adquiriendo positivas o negativas, querámoslo o no; por eso, lo que debe preocuparnos verdaderamente no es la adquisición, sino la *elección* de las disposiciones.

Debemos añadir algo, sin embargo, y no limitarnos a decir que ya que por fuerza tendremos disposiciones, bien haremos en cultivar las que son dignas y deseables. Y es que no nos es posible limitarnos a echar a andar, realizando esta experiencia o disfrutando de aquella otra que forman la vida del bien y de la felicidad. Salvo quizá por lo que se refiere a ciertos placeres y percepciones puramente pasivos (si es que existen) no nos es posible realizar experiencias dignas ni tampoco disfrutarlas mientras no hayamos adquirido ciertas habilidades, ciertos hábitos y ciertos rasgos de carácter, de preferencia a otros. Si quiero jugar ajedrez o demostrar el teorema de Pitágoras, me será indispensable el dominio de ciertas industrias preliminares. También tendré que haber aprendido a dominarme a mí mismo para no distraerme vanamente mientras juego o razono. Es más, considerando la finitud de mi naturaleza y mi incapacidad de realizarlo todo al mismo tiempo, sufriré el conflicto de querer hacer una cosa mientras tengo que hacer otra y me será preciso aprender a posponer una actividad —por decirlo así— hasta no haber cumplido con la del momento; y tendré que saber como reiniciar, en el momento oportuno, la actividad pospuesta. Dios, en cambio, es el acto puro e infinito —por lo menos según una doctrina filosófica—. Dios no puede tener disposiciones ni

² Compendio de Psicología, Ed. Emece.

tampoco las necesita. Él realiza eternamente y de una sola vez todas las actividades dignas de él; no experimenta el conflicto de tener que dejar una cosa por otra, de tener que aplazar y luego reemprender. Nosotros, los seres humanos, faltándonos este don venturoso, hemos de hacernos a la idea de que ciertas “disposiciones” no solo son necesarias, sino también convenientes, porque sin ellas jamás encontraremos el camino hacia la vida del bien. Nos será preciso adquirir tales disposiciones que nos capaciten para emprender actividades dignas cuando nos toque decidimos a hacerlo.

La situación presenta, además, otro aspecto que es de naturaleza social. Para que cualquier individuo humano pueda efectivamente realizar actividades dignas y disfrutarlas es requisito indispensable que, además de tener él mismo las disposiciones requeridas, haya otros que también las tengan estos otros deberán darle el clima adecuado, ser tolerantes con él, por ejemplo. Deberán poseer ciertas aptitudes y hábitos de conducta sin los que nadie se encontraría en un medio ambiente propicio para su desarrollo máximo. Por su parte, cada individuo tiene que esforzarse también por adquirir las disposiciones de las que depende el bienestar de los demás. Comprendemos, pues, por qué razón afirmaba Dewey que la sociedad tenía el deber de inculcar:

...hábitos de conducta, de pensamiento y de sentimiento, transmitiéndolos de las generaciones viejas a las más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, anhelos, esperanzas, normas y creencias que los individuos de la vieja guardia transmiten a los que empiezan a vivir, la vida social acabaría por extinguirse.³

La sociedad no podía sobrevivir, y mucho menos encaminar a sus individuos hacia la realización de actividades y experiencias dignas.

³ John Dewey, *Democracia y Educación*, renzo Luzuriaga, 1960, Ed. Losada.

Papel que desempeña la educación

Puesto que la misión que incumbe a los individuos y las sociedades consiste en esforzarse por adquirir y comunicar ciertas disposiciones en vez de otras y procurar la formación de la que nosotros hemos llamado “excelencias”,

la pregunta que surge inmediatamente es ésta: ¿De qué manera se adquieren las excelencias? ¿Será posible transmitir las de una generación vieja a otra más joven? Suponiendo que así fuese, ¿cuál será la forma de lograrlo? Ya los griegos, que fueron los primeros en comprender la trascendencia del problema, supieron plantearlo muy bien. Platón comienza uno de sus diálogos con esta pregunta que Menón dirige a Sócrates:

¿Serías capaz de decirme si eso (las excelencias) es algo que se aprende, o si más bien se consigue con el ejercicio, no por el aprendizaje? O bien, en caso de que no se adquiriera ni por el ejercicio ni por el aprendizaje, si es que lo reciben los hombres de la Naturaleza, o por algún otro medio... como se da la suerte o el favor divinos.¹

Vemos aquí establecidas cuatro posibilidades: que las excelencias:

- a) Se transmitan mediante la enseñanza y se adquieran por el aprendizaje,
- b) Que se transmitan y se adquieran por el ejercicio,
- c) Que son innatas o connaturales,
- d) Que son un don de la suerte o de los dioses (o de Dios)

Sócrates, para quien las excelencias son una forma de conocimiento, se inclinaría a decidirse por la primera posibilidad; pero, en el *Menón*, se resuelve a favor de la tercera y descalifica la segunda, que sí pesa para Aristóteles. El cristianismo se adhiere a la cuarta posibilidad al explicar el origen de las excelencias, por lo menos de alguna de ellas. La posición de Kant resulta difícil de fijar, como después veremos; su mentor, Rousseau, prefiere en términos generales la tercera. Dewey, finalmente, al igual que Platón (en *La República*) y Aristóteles, opta por una combinación de la primera con la segunda.

Mi opinión personal, concordando con la de Sócrates, Platón y Aristóteles, es muy clara en el sentido de que las excelencias que nos hacen falta no son innatas —salvo en potencia— y que ni siquiera se adquieren automáticamente. Mas si optáramos por decir que su consecución depende por entero de la fortuna y de la suerte, ello equivaldría a poner la solución al problema humano fuera del alcance de nuestro esfuerzo, lo cual es falso a todas luces, aunque reconozcamos que tampoco esta totalmente en nuestras manos. Admitamos que la realización de una vida feliz, tanto en la Tierra como en el cielo, si depende —por lo menos en parte— de la fortuna, o de algo que está fuera de nosotros. Aceptemos inclusive que la adquisición de ciertas excelencias —¡si no de todas ellas!— depende, hasta cierto punto, de algo ajeno a nosotros mismos que les permite fraguar. No obstante, aun admitiendo todo esto, nuestra esperanza puede fincarse razonablemente —y debe fincarse— en la primera y en la segunda posibilidades; es decir: en la educación. Por más que se crea, como de hecho creen los cristianos, que para ciertas excelencias como la fe, e inclusive para alcanzar el perfeccionamiento de cualquiera otra, es preciso la mediación de una gracia divina regenerante, no se impone la conclusión de que el esfuerzo humano puesto en la educación sea superfluo para formar otras excelencias ni para el advenimiento de la gracia. Ciertamente no vemos que la tradición cristiana haya concluido jamás tal cosa sobre la educación; por más que muchas veces si se haya mostrado muy estricta para determinar cuáles son las excelencias necesarias y dignas de buscarse. En efecto, la tradición cristiana más común ha sido considerar como mi deber, y hasta como un prerrequisito para la gracia divina, “la propagación del evangelio entre los infieles”. Pero, en cualquier caso, para el hombre civilizado dentro y fuera del cristianismo; la duda no está en determinar si la educación hace falta y sino para adquirir “excelencias”, sino en determinar cuáles son las excelencias dignas de cultivarse mediante la educación (enseñanza y ejercicio) y en determinar el cómo, cuándo y por qué del cultivo.

¹ *Diálogos*. México, U. N. A. M. Laques, y otros.

Naturaleza y fines de la educación

Nos hallamos, pues, de lleno, frente al tema de la educación. ¿En qué consiste? Realmente la palabra “educación” es ambigua de por sí y puede significar cuatro cosas:

1. La *actividad de la enseñanza* que realizan los maestros, las escuelas, los padres de familia (o el propio individuo),
2. El *proceso del aprendizaje* que va realizándose en el alumno o el niño.
3. El *fruto* real o pretendido de la enseñanza (1) y del aprendizaje (2),
4. La *asignatura* o área de estudio que abarca todo lo enunciado anteriormente, en los artículos 1, 2 y 3, y que se enseña en las escuelas de enseñanza.

Podemos comenzar definiendo la educación, en lo primero de sus sentidos, afirmando que es la actividad dedicada a fomentar o comunicar determinadas excelencias. Es cierto que algunas veces tomamos el término “educación” en el sentido más amplio para significar cualquier tipo de formación de la mente o el carácter; precisamente en este sentido era en el que Rousseau decía que la educación nos llega de la Naturaleza, de los hombres y de las cosas. Sólo que, en este sentido tan amplio, resulta que nos estamos educando siempre, sean cuales fueren las disposiciones que se fomentan en nosotros. Pero ya en un sentido más estricto y más común nos resistimos llamar educación a la que no contribuye a fomentar disposiciones deseables y dignas de nuestra estima; y ésta es la acepción del término que tiene importancia en la filosofía de la educación y la que debemos tratar de definir. Empero, a la definición que propusimos hay que agregarle algo, pues si las excelencias que buscamos fueron de tal índole que pudiésemos producirlas a base de medicamentos, habría que ir por ellas a las farmacias y no a las escuelas...; por eso, para completar la definición, es preciso afirmar que la educación, según el sentido del artículo 1, consiste en el empleo de un conjunto de métodos especialmente concebidos para cultivar excelencias o disposiciones deseables. Tales métodos encajarían dentro de lo que se entiende por enseñanza, instrucción, adiestramiento, aprendizaje, ejercicio y actividades similares. Claro está que quien pretenda elaborar una definición verdaderamente meticulosa tiene que esclarecer el sentido de cada uno de estos métodos; mas, por lo que toca a nuestro propósito actual, la definición dada es suficiente.

Entre las páginas de Bertrand Russell hallamos el párrafo siguiente:

La educación en el sentido en que yo la estoy tomando, podría definirse como la *formación, por medio de la instrucción, de ciertos hábitos mentales y de ciertas actitudes frente a la vida y frente al mundo*¹.

Pues bien, si baja el término de “instrucción” englobamos toda la familia de métodos que enumerábamos antes, y en vez de “ciertos” y de “ciertas” entendemos “deseables”, tendremos una definición muy buena de la educación tomada en el sentido del artículo 1. Asimismo, la educación en el sentido del artículo 2 sería la *adquisición por medio del aprendizaje* de disposiciones convenientes; es decir: de exigencias; y la educación, en el sentido del artículo 3, se da la *posición* de excelencias. En cambio, el concepto involucrado en el artículo 4 es diferente: Allí la educación no consiste en una actividad de enseñanza ni en un proceso de aprendizaje, sino en una *asignatura académica*, como lo son la historia y la física; es el área del estudio y pensamiento que *versa sobre* la educación tomada en los otros tres sentidos precedentes. Desde luego es verdad que se han dado muchas otras definiciones de la educación; pero yo considero que se puede demostrar que todas ellas son insuficientes u oscuras o falsas, o que coinciden en alguna forma con la que acabamos de proponer. Esta definición nuestra se compagina ciertamente con los puntos de vista de Aristóteles, Kant y Dewey, como veremos después.

Siendo esto así, vemos que, independientemente de lo que creamos ser el propósito *final* de la educación, su propósito *inmediato* siempre será la formación o el cultivo de disposiciones excelentes. O bien, para decirlo conforme a la mentalidad aristotélica, aunque el *fin* de la ciencia política (que incluye para él el arte o la ciencia de la educación) es el bien supremo,

¹ *Misticismo y Lógica*. 2a ed., Paidós.

...la intención primaria de esta ciencia es producir cierta [disposición] en los ciudadanos; es decir: hacerlos [excelentes] y capaces de realizar acciones nobles.²

Ahora bien, si aceptamos que el fin *inmediato* de la educación es realizar todo aquello de lo que depende la formación o el cultivo de las excelencias, tal como lo manifiesta W. H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, quizá adoptemos sus propios términos:

El propósito remoto que orienta todo el trabajo educativo es impulsar a la juventud hacia la *consecución de una vida plena en el bien*, entendiendo ésta en el sentido individual y también social. El propósito *intermedio* es estructurar ese carácter en los jóvenes para garantizar, hasta donde sea posible, que *podrán* y *querrán* vivir esa vida en el bien³.

Lo único que objetaría yo aquí es que se recurra a emplear el término “carácter” como propósito intermedio de la educación; en esta forma se expresan eventualmente Kant, Ruskin, Mill y muchos otros filósofos, incluyendo a Dewey; pero tiene el inconveniente de que, si no se explica con cuidado que “carácter” sirve para designar todo aquello que yo he llamado excelencias, podría pensarse que todo el propósito intermedio de la educación está cifrado en las excelencias de orden *moral*. Más esta aclaración rara vez la hacen quienes usan esa palabra. Pudiera ser que la única meta de la educación consista en el cultivo de las virtudes morales; mas esto es algo que no puede suponerse en este punto de nuestro tratado sin previa demostración. Por lo que a mí respecta, considero errónea esa opinión; mas, por el momento, tenemos que dejar abiertos todos los caminos para elegir las excelencias que deben cultivarse. En consecuencia, creo que debiéramos enmendar la expresión de Kilpatrick y sustituir “carácter” por “disposiciones”; así quedan comprendidas las habilidades para adquirir conocimientos en ciencia física, aprender a pintar y estudiar geometría, y también desarrollar las virtudes del valor y la integridad.

² *Ética a Nicómaco*. Ed. bilingüe y tr. por Maria Araujo y Julián Marías. Introducción y notas de Julián Marías. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1959.

³ *Filosofía de la Educación*, 5ª ed., tr. por Lorenzo Luzuriaga, Ed. Losada, 4ª ed., tr. por la *Protágoras*, *Menón*

Filosofía de la educación

La filosofía de la educación es parte de “la educación” en su sentido de asignatura académica, explicado antes. Puede ser *analítica* o *normativa*. Cuando es normativa tiene por objeto hallar las metas y los valores dignos de búsqueda, puntualizar los principios guía, las excelencias que deben fomentarse, los métodos y el contenido curricular que conviene prescribir en cada situación específica.

En cambio, la filosofía de la educación es analítica cuando todo lo que se propone es analizar, esclarecer o dilucidar, o someter a juicio y valorar la concepción que se tiene de la educación —los conceptos y terminología mantenidos en vigencia, las pruebas alegadas a favor o en contra, las suposiciones que se toman como punto de partida, los temas invocados y las teorías enunciadas. En esta introducción, mi enfoque de la filosofía de la educación será predominantemente analítico. Es verdad que Aristóteles, Kant y Dewey elaboraron una filosofía de la educación marcadamente normativa, aunque a lo largo de su trabajo hayan realizado muchos escrutinios analíticos. Algunos filósofos modernos, como, por ejemplo, C. D. Hardie y D. J. O’ Connor, piensan que Filosofar consiste únicamente en un análisis lógico; por eso se muestran partidarios de un enfoque puramente analítico de la filosofía de la educación. Ya que pretendemos estudiar la filosofía de la educación que profesaron Aristóteles, Kant y Dewey, no podremos hacer otra cosa que respetar el concepto de una filosofía normativa de la educación.

De lo dicho en el párrafo anterior se deduce que se pueden formular tres preguntas con relación a cualquier filosofía normativa de la educación.

1. *¿Qué* disposiciones hay que cultivar? *¿Cuál* de ellas habremos de considerar como excelencias?
2. *¿Por qué* decimos que estas disposiciones son excelencias y que deben cultivarse? *¿Cuáles* serán las metas o principios pedagógicos que imponen ese cultivo?
3. *¿De qué manera* según qué métodos habrán de cultivarse?

Las dos primeras preguntas van evidentemente juntas. Para establecer que habremos de cultivar tal o cual disposición, necesitaremos un criterio o una mentalidad; y para tener un criterio o una mentalidad así es preciso haber resuelto ya la segunda pregunta. Quisiera dar en seguida la estructura general que debe tener una mentalidad al respecto y en la que la respuesta a la primera pregunta se justifica con la respuesta a la segunda. En primer lugar, reparemos en el hecho de que ciertas teorías de la educación parecen apoyarse únicamente sobre una única premisa: la de que cualquier sistema de enseñanza debería impulsar las disposiciones tenidas por excelentes dentro del medio o la sociedad que lo patrocina; según ello, las que patrocinan los católicos en un sistema de enseñanza católico, o las que patrocinan los norteamericanos si se trata del sistema escolar público de los Estados Unidos. Sin embargo, para que esta posición obtenga la categoría de *filosófica* frente a la pregunta planteada, es preciso que sus postores expliquen cuál es la razón de que la sociedad se preocupe por promover ciertas disposiciones (y no otras) con carácter de excelencias. Hecho esto, la mentalidad dada como justificación tendrá prácticamente la misma estructura que la que yo propongo. En general, siempre que la cultura de un pueblo haya dejado atrás la etapa en que se movía obedeciendo simplemente a la presión de las tradiciones —como es nuestro caso—, no puede prescindir de una formulación filosófica mínima al respecto. En cualquier caso, aun admitiendo que los sistemas de enseñanza vigentes deban transmitir y comunicar los ideales que son la inspiración de la Iglesia, de la clase social o del estado político que los patrocinan, la misión del filósofo normativo de la educación seguirá consistiendo en puntualizar lo que debe hacerse y por que razones, aun cuando al hacerlo solamente exprese el carácter ético de los patrocinadores.

En cuanto a la lógica con que debe articularse cualquier teoría de la educación de tipo normativo como el que vamos describiendo, me propongo adaptar la concepción de John Stuart Mill, según la describe en su “Sistema de Lógica” (*System of Logic*) (1843), libro VI, capítulos V y XII. Tal como lo concibe Stuart Mill, la teoría de la educación que un sujeto elabore deberá tener como punto de partida una o más premisas donde se asiente cuál es el principio medular o básico para emprender cualquier acción humana. Mill encuentra este principio básico de la utilidad y nos predica que debemos hacer aquello que mejor contribuya al triunfo del gozo sobre el dolor en el universo considerado en su totalidad. Kant, a su vez, por lo menos en una de sus lecciones, nos aconseja que hagamos aquello que querríamos que hicieran todos los seres racionales suponiendo que se encontrasen en nuestra situación. Mas cualesquiera que sean las premisas de donde

partamos, es un hecho que deberemos cultivar ciertas disposiciones. Ante todo, deberemos cultivar aquellas que sirven para la realización del fin propuesto; así, por ejemplo, en el caso de la posición de Stuart Mill, deberemos fomentar la disposición de actuar contribuyendo a la mayor felicidad colectiva posible. En segundo lugar, deberíamos cultivar todas las disposiciones que hacen falta para afianzar el fin o poner en marcha los principios de que se trata. Así vemos que Mill y Kant opinan, por ejemplo, que las premisas postuladas por ellos como punto de partida —aunque sean tan diferentes entre sí— exigen de nosotros que desarrollemos nuestra capacidad intelectual y la voluntad de ser sinceros.

En general, el razonamiento que uno se haga aquí tomará la forma de un “silogismo práctico” en términos de Aristóteles.

- a) La premisa mayor será el enunciado normativo de principios o metas fundamentales.
- b) La premisa menor aducirá opiniones de hecho respecto de la vida, del ser humano o del mundo, tomadas del campo de la psicología, la sociología o la historia; o bien de la metafísica, la epistemología o la teología.
- c) La conclusión consistirá en un juicio normativo de las disposiciones que deberá fomentar la educación. En el supuesto de que se adoptara la mentalidad de Mill, por ejemplo, el razonamiento sería éste:
 - a) Siempre debemos hacer aquello que promueve mejor la felicidad general.
 - b) El desarrollo de nuestros talentos, de la virtud de la sinceridad, etc., promueven la más grande felicidad general.
 - c) Luego, debemos desarrollar nuestros talentos, la virtud de la sinceridad, etc.

La siguiente pregunta por dilucidar en una filosofía normativa de la educación es *la manera como* habremos de cultivar las disposiciones o excelencias por las que nos hayamos resuelto; es decir, decidir prácticamente lo que debemos hacer y lo que debemos evitar, cuando hacerlo y evitarlo, en qué forma, con qué medios, siguiendo cuál orden, por medio de quiénes, y así sucesivamente. Aquí entrarían todas las reglas para la enseñanza y el aprendizaje, las pautas de la educación, los currículos y el gobierno escolar, desde las máximas muy generales, como la de Aristóteles: “Sírvete del ejercicio para fraguar en ti las excelencias morales”, o la de Dewey: “Procura siempre relacionar la actividad con los intereses del niño”, hasta las otras máximas más concretas, como la de Kant: “Cuando el niño miente, una mirada de desprecio basta para castigarlo”; pero sin incluir instrucciones tan minuciosas como sería: “Haz esto... ahora”. Las conclusiones, ya tan particulares, de lo que hay que hacer en un momento dado constituirán, naturalmente, la última decisión que tomar en todo el proceso del razonamiento pedagógico, pero no forman parte de la filosofía invocada. La filosofía se ocupa únicamente de “generalidades” —tal y como decía cierto estudiante a quien alguna vez me tocó escuchar.

Para razonar la respuesta práctica que daremos a esta segunda pregunta, la lógica empleada procederá también en forma de silogismo práctico. Esta vez, la premisa mayor consiste casi siempre en el enunciado normativo de una excelencia o de un orden de excelencias que deben cultivarse. En realidad, acontece casi siempre que esta premisa mayor es una conclusión *c)* de un razonamiento previo como el ya descrito en el párrafo anterior. La premisa menor *d)* se tomará también de una o más proposiciones concretas derivadas de la psicología, de la historia o de alguna de las ciencias naturales o sociales (incluyendo aquí la pedagogía como ciencia y experimentación), o bien de la metafísica, la epistemología o la teología. Finalmente, la conclusión *e)* será lo que Mill denomina un “precepto práctico” que sirve de guía al maestro, los padres de familia, los niños o los administradores escolares. De esta suerte, vemos que, para la formulación del precepto kantiano que mencionábamos, el filósofo debió de razonar de la siguiente manera:

- c)* Debemos cultivar la disposición a ser sinceros.
- d)* Es así como una mirada de desprecio contribuye a cultivar tal disposición.
- e)* Por consiguiente, cuando el niño miente debemos dirigirle una mirada de desprecio.

Desde luego, los dos raciocinios que hemos analizado podrían eslabonarse en un solo polisilogismo:

- a) Debemos promover la mayor felicidad general.
- b) Es así como la disposición a la sinceridad y a otras virtudes promueve la mayor felicidad general.
- c) Luego, debemos cultivar la sinceridad, etc.
- d) Es así como una mirada de desprecio sirve para cultivar la sinceridad.
- e) Luego, cuando el niño miente, debemos dirigirle una mirada de desprecio.

Kant no podría estar de acuerdo con una premisa de índole utilitaria como la que da pie a la conclusión *c)*; esto lo podremos ver después. Sin embargo, en el caso de Mill, supuesto que consintiera en aceptar la menor *d)*, no encontraría objeciones en toda la cadena del razonamiento desde el primer principio hasta el precepto práctico.

En la vida real, la pedagogía no puede servirse de razonamientos tan simples y tan tajantes. Para resolernos a mirar despreciativamente a un niño que ha dicho una mentira, no pueden bastarnos los enunciados contenidos en *a)*, *b)*, *c)* y *d)*; debemos considerar otras cosas más. Pudiera darse el caso, por ejemplo, de que tuviésemos que descartar las miradas de desprecio a los niños por tomar en cuenta otros principios fundamentales de la ética que no están contenidos en *a)*; o tal vez aconteciera que semejantes miradas debieran evitarse, aun desde el punto de vista utilitario, por los desastrosos efectos concomitantes que producen. Es decir, tal vez el efecto total causado sobre las disposiciones del niño resultara tan indeseable que más valdría echar mano de otros recursos con que fomentar la sinceridad. Estas eventuales complicaciones nunca deben pasarse por alto, pero el modelo o estructura de razonamiento propuesta no deja por eso de servirnos de pauta.

El modelo propuesto consigue dejar en claro —por lo menos— que cualquier filosofía normativa de la educación, para quedar plenamente elaborada, debe incluir:

1. Una enumeración de las disposiciones o excelencias que deben cultivarse, con sus respectivas definiciones.
2. El enunciado de los principios o metas fundamentales tomadas como *premisas* normativas y que sirven para mostrar:
 - a) por qué deben cultivarse dichas disposiciones (o por qué se consideran como excelencias),
 - b) la que debe hacerse y evitarse para cultivarlas.
3. *Premisas* concretas de orden empírico, filosófico o teológico que muestren.
 - a) qué disposiciones son excelentes y deben cultivarse, y
 - b) qué debe hacerse y cómo para cultivarlas.
4. *Conclusiones* normativas (preceptivas) acerca de lo que debe hacerse, cuándo y cómo, para cultivarlas.

Tenemos, pues, en el esquema de Mill de que nos hemos servido un posible patrón de análisis de cualquier filosofía normativa de la educación, así como también un patrón para elaborar y exponer la nuestra propia. También es útil para comparar las diversas filosofías de la educación que han sido propuestas, para contrastarlas y calibrar los méritos de unas y otras, pues parte de realce aquellos puntos normativos en que difieren.

1. Pueden diferir por las disposiciones que enumeran como deseables; es decir, en la enumeración de excelencias. Y también pudiera suceder que, aun estando de acuerdo en la enumeración verbal, entiendan conceptos diferentes bajo el mismo término, como sería el caso en que propusieran la integridad con carácter de excelencia, pero entendiendo por “integridad” cosas diferentes.
2. Pueden diferir por las metas o principios que consideran fundamentales en la esfera moral, social o de la educación —tal es la discrepancia observada entre Mill y Kant—. En este caso, la que sucede es que tienen un criterio diferente para decidir cuáles son las excelencias dignas de cultivo, aunque el nombre que les den sea el mismo.
3. Pueden diferir también por las premisas de hecho que invocan, como cuando los filósofos mantienen puntos de vista opuestos acerca de lo que constituye un hecho importante con respecto al universo, la naturaleza humana, la psicología infantil, el aprendizaje, la motivación o los efectos del castigo corporal. La consecuencia en este caso será que, aun siendo idénticos los principios y metas fundamentales, invocarán *como* dignas de cultivo otras excelencias, llegando quizá a postular otros preceptos diferentes sobre el modo de cultivarlas. Aquí conviene advertir el hecho de que los filósofos sostienen puntos de vista diversos acerca de la *naturaleza* de las premisas de hecho que pueden invocarse. Los filósofos especulativos y que confían en la metafísica, como Aristóteles, tenderán a juzgar con carácter de admisibles ciertas premisas de orden metafísico, pero en cambio los positivistas y los agnósticos nunca lo harán. Kant rechaza la posibilidad de la metafísica y Dewey

descarta por completo cualquier premisa metafísica que no sea posible interpretar pragmáticamente. Mill solo admite las premisas que puedan demostrarse empíricamente. Un pensador religioso aceptaría sin reparo ciertas premisas que se basan en la autoridad, la revelación o la fe —los filósofos cristianos de la educación practican esto—, pero, en cambio, Aristóteles y Kant podrían objetar el procedimiento. (Kant, es verdad, hace una excepción en cierto sentido.)

4. Finalmente, también es obvio que existan diferencias entre los filósofos de la educación acerca de las conclusiones prácticas que se siguen de los métodos didácticos, los currículos, la administración escolar y otros puntos similares. . No obstante la cual, siempre que los filósofos respeten la lógica no pueden diferir en sus conclusiones sobre tales puntos sin diferir también en alguna a algunas de las premisas normativas a de hecho que estén utilizando. (Cuando las divergencias están *únicamente* en la definición de los términos, entonces existe un desacuerdo verbal, mas no ideológico.) Por otra parte, puede ocurrir que concuerden totalmente, o hasta un grado considerable, en sus conclusiones prácticas sobre lo que hay que hacer, aun oponiéndose fundamentalmente por las premisas normativas (o normativas y de hecho) de donde parten; entonces se tiene el caso de una concordancia práctica con divergencia ideológica. En síntesis, puede decirse que las distintas filosofías preceptivas de la educación difieren necesariamente por uno de los cuatro capítulos enumerados, aunque nada impide que difieran por los cuatro; mas si difieren por el cuarto, también difieren lógicamente por alguno de los otros tres. Y aunque concuerden en alguno de los cuatro, pueden estar en desacuerdo en lo que se refiere a los otros tres.

Plan de este libro

Como lo anticipábamos, este libro se propone ser un estudio de carácter primordialmente expositivo e interpretativo de la filosofía normativa de la educación que fraguaron Aristóteles, Emmanuel Kant y John Dewey. El primero de los tres es un exponente insigne de la cultura y el pensamiento helénicos de la Antigüedad, el segundo representa a la Europa septentrional en la era de las luces y el tercero a los Estados Unidos en el siglo XX. Decidí estudiar a los tres autores para poder abarcar con amplitud la perspectiva ideológica y la del tiempo, y para proveer una base interesante de polémicas y comparación. Pero no quise que fuesen más de tres para poder estudiarlos con todo el detalle posible y lograr cierta variedad. Aunque mi obra no será, evidentemente, un recuento íntegro de la historia de la filosofía de la educación ni de los conceptos pedagógicos, servirá, empero, de introducción, siquiera fragmentaria, al presentarnos tres enfoques importantes de la filosofía de la educación en la historia y explicar algo de su origen previo y de su influencia posterior. Con todo, el objetivo primordial de mi estudio no es de orden histórico, sino de orden filosófico. Lo que me propongo dar al lector o al estudiante es un cuadro suficientemente completo de ciertas posturas diferentes adoptadas frente a la educación y transmitirle algo de la experiencia teórica acumulada sobre este tema para ayudarle a estructurar personalmente su propio enfoque normativo. Tal vez de cada uno de estos tres autores derive algún elemento que contribuya a su concepción, pero de ninguna manera se trata de convertirlo en ecléctico. Más bien quisiera poner ante sus ojos lo que son ciertas filosofías no eclécticas, y despedirlo con el consejo aquel: “¡Ahora, ve tú y haz otro tanto!” No quiero decir que el estudiante no pueda hacer suyos ciertos elementos de los autores estudiados aquí; tan solo que ojalá lo hiciera con ese mismo espíritu con que ellos asimilaban, a su vez, las enseñanzas de Platón, Rousseau o William James. Lo más probable es que mi lector no consiga forjarse una posición tan original como la de aquellos; mas la originalidad y novedad no importan tanto como el hecho de tener una posición propia, y elaborada con toda la meticulosidad, lucidez y penetración de que se es capaz. Ya Sócrates decía que lo que importaba era la vida misma sometida a juicio. Actualmente se nos pide, más que nunca anteriormente, que examinemos la vida de nuestro sistema de educación y, teniendo en cuenta que vivimos en países democráticos, que resolvamos algo al respecto. Y ya que todos podemos tener un criterio propio sobre las medidas que conviene implantar y cierta injerencia en la implantación, ciertamente nos incumbe que se adopten las medidas más inteligentes.

Es menester explicar por qué escogimos estos tres autores. Dewey es un exponente casi obligatorio, considerando la situación actual de la educación en los Estados Unidos. Mas y por qué no haber elegido a Platón, Rousseau y Dewey? Platón y Rousseau hicieron aportaciones históricas a la filosofía de la educación más importantes que las de Aristóteles y Kant, y quizá también más originales. El hecho de que me haya inclinado por tomar a Aristóteles, y no a Platón, obedece en parte a que aquél es menos estudiado en los currículos de pedagogía, a que el volumen de R. S. Peters incluido en esta misma colección efectúa ya un análisis muy vasto de Platón y, finalmente, a que gran parte de la oposición actual en contra de Dewey se origina en buena parte de fuentes aristotélicas —tenemos el caso, por ejemplo, de las sentencias de M. J. Adler, R. M. Hutchins, H. S. Broudy, J. D. Wild y la de Jacques Maritain y los neotomistas católicos en general. Por lo que respecta a Kant, lo he preferido a Rousseau porque representa un punto de vista similar al de éste y porque, al mismo tiempo, mantiene una posición más alejada de Aristóteles y Dewey que la de Rousseau; y también porque resulta más difícil leerlo e interpretarlo en círculos no filosóficos y es menos conocido. Además, tampoco podemos olvidar el hecho de que es Aristóteles quien representa la culminación del pensamiento griego y el umbral a la filosofía de la Edad Media, ni que Kant representa de modo semejante el desenlace de las ideologías dominantes en los siglos XVII y XVIII y el paso a las de los siglos XIX y XX.

En consecuencia, el resto del libro constará de tres capítulos, que estudian a estos tres autores respectivamente, y de un capítulo final. Al discurrir sobre los tres autores, no pienso ceñirme de manera rígida y mecánica al modelo o estructura que presenté antes. Dentro de ciertos límites, pienso dejar que sean los materiales que utilizo los que dirijan el curso de mi exposición y de mi examen. Sin embargo, cuidaré de que si mis lectores la desean, puedan interpretar con relativa facilidad ni exposición de acuerdo con el plan propuesto. Otra cosa que haré a lo largo de mis capítulos es ir fijando las tres posiciones respectivas por vía de contraste, acotando brevemente la influencia histórica que tuvieron.

No es mi intención acumular una exposición sistemática e integral del pensamiento filosófico de los autores de quienes me ocupo —cosa que hacen ciertos libros dedicados a la filosofía de la educación—. Mi libro no trata de la filosofía general de Aristóteles ni de Kant ni de Dewey. Versa cínicamente sobre la filosofía que

elaboran acerca de la *educación*, y por ella me limito estrictamente a dar al lector lo que necesita para comprender ese aspecto de sus filosofías y meditarlo. Por supuesto, es de desear que los pedagogos sepan algo más acerca del pensamiento de nuestros tres autores, mas no pretendo darles aquí dicha información adicional. Lo que me interesa es hacer bien nuestro análisis de la educación o, como diría Aristóteles, hacerlo “excelentemente”, y creo que presentar como pertinentes a la educación ciertos temas que solo le atañen indirectamente dada lugar a confusiones. Hay mucho que si es pertinente, mas de ninguna manera podemos suponer que todo lo sea (salvo, quizá, como parte del contexto curricular); en cualquier caso, si hemos de introducir algún tema en nuestro tratado, será preciso demostrar por qué y de qué manera concierne a la educación. Sin duda es conveniente que todos los pedagogos, y también todos los maestros y administradores escolares, estén bien formados en la filosofía general, mas ésta no debería administrárseles haciéndola pasar como filosofía de la educación.

En el último capítulo pienso entablar una comparación de las tres filosofías estudiadas para lograr cierto objetivo que no se alcanza si se estudian separadamente. Intentaré también, con brevedad, mostrar cuál es el rumbo que yo —entre otros— tiendo personalmente a seguir cuando leo a Aristóteles, Kant y Dewey, y cuando sigo sus directivas.

CAPITULO II FILOSOFIA ARISTOTELICA DE LA EDUCACION

PREÁMBULOS

El escenario

Los griegos fueron los primeros en razonar filosóficamente acerca de la educación; es más, una de las preocupaciones más intensas de la filosofía ateniense en su edad de oro fue la educación. Para los griegos, el problema de la educación consistía en adquirir y comunicar aquello que designaban con la palabra *aretê* —“virtud”, como generalmente la han traducido, aunque en realidad corresponde mejor a “excelencia”—. En un principio, los griegos entendían por esta palabra las cualidades varoniles de los atletas y guerreros; pero después vino a significar todo el cúmulo de las disposiciones de orden intelectual y moral, y también físico —incluyendo el arte de combatir—, de suerte que significaba no solo la fuerza y el valor, sino también la temperancia, la justicia y la sabiduría. Muy rara vez —tal vez nunca— entendieron por *aretê* exclusivamente las disposiciones morales que nosotros asociamos a la “virtud”. Para decirlo de otro modo, ellos concebían el problema de la educación —*paideía*, como lo nombraban— como el de adquirir ciertas excelencias o comunicarlas. Para entonces, la sociedad de los griegos no seguía rigiéndose ya por principios de tradición; su cultura estaba en crisis (tal y como se dice frecuentemente de la nuestra) y por ello les inquietaba el problema de adquirir y perpetuar todas aquellas excelencias por las que tanto se habían afanado. Preguntábase cómo podrían asegurarse su adquisición mediante una serie de métodos controlables. En realidad, se plantearon preguntas aún más drásticas: ¿Qué es una excelencia? y ¿es posible adquirirla mediante un proceso de educación?

Tales especulaciones han quedado claramente propuestas en ciertos diálogos de Platón: el *Laques*, el *Protágoras* y el *Menón*. Hay un pasaje en el *Laques*, por ejemplo, donde los personajes han estado presenciando el combate de dos hombres en armadura; en seguida, dos de los espectadores nos dicen qué fue lo que les indujo a conducir ahí a los demás. “Tenemos dos hijos”, empiezan diciendo,

...y nos hemos propuesto dedicarles nuestro más solícito cuidado, no dejarlos errar al capricho de sus impulso. Supusimos que ustedes estarían mejor informados entre todos los hombres acerca del tipo de educación que más puede contribuir a su perfeccionamiento... Estarnos tratando de puntualizar qué clase de enseñanzas y de búsquedas podrán guiarlos hasta obtener la suprema excelencia... Tal es el punto que deseamos estudiar con ustedes. Y quisiéramos ahora su consejo, primero que nada sobre qué piensan de este arte (el de combatir en armadura), si es digno o no de aprenderse, y, después, sobre las demás artes y actividades que ustedes juzgan recomendables para el hombre joven...¹

De aquí en adelante, Sócrates lleva la voz cantante en una discusión, hasta cierto punto inconcluso, donde se trata de definir cuál es la naturaleza del valor, tanto moral como físico. En el *Protágoras* y el *Menón*, Sócrates plantea la otra pregunta, más amplia, sobre la naturaleza de las excelencias en general, y si es posible enseñarlas; al final, se ve obligado a aceptar la conclusión referida en el capítulo primero. Por esa misma época, el poeta Píndaro, haciéndose portavoz de los aristócratas más adictos a la tradición, proclama en sus *Odas* la creencia de que algunos hombres poseen excelencias, por series prácticamente innatas, mientras los demás se ven incapacitados de obtenerlas por una privación que les es connatural. Según este punto de vista de Píndaro, dicha adquisición de excelencias por la que se afanaban Sócrates y sus contemporáneos demócratas resultaba por fuerza innecesaria o imposible. Empero los filósofos, a pesar de no creer en la democracia, si confiaron en el poder de la educación y fueron convencidos cada vez más de que habían comprendido en qué consistían las excelencias y de que habían llegado a encontrar —en principio, por lo menos— cuáles eran los medios adecuados para enseñarlas. Sus opositores, los sofistas y los retóricos, compartían esa misma confianza e inclusive la superaban, no obstante proponer diferentes medios de aprendizaje. Simultáneamente con la bancarrota militar y política de las ciudades-estados helénicas floreció en ellas la dinastía más notable de filósofos de la educación que ha tenido la historia.

¹ Platón, Diálogos. México, U. N. A. M. Laques, Protágoras, Menón y otros.

Enfoque aristotélico

Tal es el escenario donde Aristóteles fraguó sus ideas sobre la educación. El objeto de sus inquisiciones es la *areté*, y aun siendo menos radical que Platón, se muestra más seguro de poder definir cuáles son las diversas excelencias y de poder elaborar el programa para adquirirlas. Aunque la pregunta planteada en el *Menón* nunca se borra de su mente, llega a convencerse en verdad de que existe un tipo de educación mediante el cual si es posible adquirir y comunicar las excelencias. [Aristóteles](#) procura también elaborar toda una doctrina para la realización de la empresa —las excelencias que deben cultivarse, por qué y como— y a esto se debe que sea un filósofo de la educación. A él no le anima el patriotismo local ateniense ni el celo reformador de Sócrates y Platón, y se comporta más que ellos como un espectador de la forma de vivir helénica, manteniendo su carácter de científico y filósofo más bien que de evangelista o reconstructor; sin embargo, quizá precisamente por ello, puede ofrecernos una filosofía más sistemáticamente formulada y razonada que ellos. Su obra filosófica toma mucho del legado de aquellos, pero se diferencia en muchos aspectos importantes, no solo por la motivación y el tono, sino por los métodos seguidos y las conclusiones adonde llega. Se diferencia hasta el grado de llegar a ser un notable enfoque histórico de la educación.

Criterios de Aristóteles sobre la filosofía de la educación

Polítiké

Aunque lo que nos interesa primordialmente es la filosofía normativa de la educación que elaboró Aristóteles, es preciso examinar someramente la naturaleza y las funciones que le adjudica. Sus opiniones son lo que podríamos llamar su meta-filosofía de la educación salvo por un pasaje incluido en otra parte de su obra, todo el pensamiento aristotélico a este respecto se encuentra en la parte última del tratado que dejó incompleto y que llamo *Polítiké*. No sabemos si aquí pretendió resumir las conclusiones o puntos culminantes de dicho tratado; bien pudiera ser así, pues Aristóteles insiste en decirnos que la misión fundamental de un estadista es la de perfeccionar a los ciudadanos —es decir, darles la *areté*, educarlos—. En cualquier caso, el tratado de la *Política* representa para él únicamente la segunda parte de su investigación sobre el tema, pues la primera parte es lo que él llama ética y también nos dice algunas cosas acerca de la educación. Aunque hay una o dos versiones más de la ética, la última y la mejor versión que conservamos es la *Ética a Nicómaco*. Juntas, la *Ética* y la *Política* constituyen propiamente el tratado *Polítiké*, que encierra todo el pensamiento aristotélico sobre educación que vamos a examinar.

Para Aristóteles, esta *Polítiké* es la disciplina normativa, o ciencia práctica, suprema. Aristóteles divide las disciplinas de estudio en tres especies:

- 1) Una disciplina o ciencia *teórica* es aquella donde se ejercita la facultad demostrativo-especulativa de nuestra mente racional y cuyo formal objeto consiste solo en llegar a la verdad de las cosas por la verdad misma. Las ciencias así consideradas como teóricas, según Aristóteles, son las matemáticas, la física (la cual incluye la biología y la psicología) y la “teología” o metafísica.
- 2) Una ciencia *productiva*, o arte, es aquella que ejercita la facultad “deliberativa” de nuestra mente racional y que también busca un tipo de conocimiento, pero cuyo propósito es la hechura de algo útil o hermoso. Ejemplos de esta ciencia productiva son la medicina, la construcción de navíos y la composición de tragedias.
- 3) Una ciencia *práctica* es aquella que, aparte de ejercitar la facultad “deliberativa” de nuestra mente y buscar un conocimiento, tiene por fin no la “fabricación”, sino simplemente la “realización” de algo; de ahí que la clase de conocimiento que busca sea para satisfacer un deseo o para normar la conducta.

... en las ciencias prácticas, la finalidad no esta en adquirir un conocimiento teórico, sino en lograr comportarse de cierta manera... saber qué es una excelencia no basta; es menester aplicarnos a adquirirla y a comportarnos según ella...¹

La *polítiké* es una ciencia práctica en este último sentido, no una ciencia productiva ni una ciencia teórica. Su finalidad no es el conocimiento por sí mismo, sino la acción, y, por otra parte, tampoco es la fabricación de alguna cosa aparte de la acción —como se dan una casa o una estatua—, sino la “realización” misma, por el mero acto que implica.

Todas las ciencias productivas y las ciencias prácticas aspiran a lograr un bien; tal es la salud corporal en el caso de la medicina, y en el caso de la política, el bien supremo para el hombre. La política comprende dentro de sí a todas las demás ciencias prácticas, como la ética y la economía; se sirve de las ciencias productivas a modo de instrumentos, y tiene inclusive cierta supremacía sobre las ciencias teóricas, ya que le compete decidir cuáles de ellas son dignas de estudio, quiénes deberán estudiarlas y con qué intensidad —aunque por lo que respecta a las premisas y las conclusiones de tales ciencias teóricas no puede determinar nada—. La finalidad de la política es darle realidad existente al bien, pero el camino que toma para lograrlo es hacer virtuosos a los hombres.

... el bien supremo constituye la finalidad de la ciencia de la política, pero su cuidado principal se concreta en sembrar en los ciudadanos cierta disposición, o sea, la disposición a obrar bien y estar dispuestos a emprender acciones nobles.²

¹ *Ética a Nicómaco* (de aquí en adelante referida como *Ética*). Libro X, Cap. 9, 1179 b.

² *Ética*, Libro 1, 9, 1099 b.

En seguida veremos por qué razón debe ocuparse la política de hacer virtuosos a los hombres siendo su fin propio el bien; más lo que por ahora nos importa dejar en claro es que su principal cuidado consiste en educar y que, por consiguiente, la filosofía de la educación es su parte central.

Teoría de la educación

Implícitamente, Aristóteles está afirmando que una filosofía cabal de la educación deberá responder a cuatro preguntas:³

- a) ¿Qué tipo de educación es el mejor; es decir, el más apropiado para un individuo o para un pueblo que estén provistos de las mejores dotes naturales (inteligencia y espíritu) y que vivan en el medio ambiente más propicio?
- b) ¿Qué tipo de educación es el mejor para determinado individuo o determinado pueblo; es decir, el mejor en relación con ellos?
- c) ¿Qué tipo de educación es el mejor para la mayoría de los pueblos?
- d) ¿Qué tipo de educación será capaz de producir en un individuo dado, o en un pueblo determinado, las disposiciones que se quiere que tengan?

La realidad de las cosas es que Aristóteles, en su *Política*, propone su teoría de la educación como una respuesta a la primera pregunta solamente; es decir, como un balance de lo que sería la mejor manera de educar a un pueblo dotado de suficiente inteligencia y espíritu y que vive en circunstancias afortunadas (los riegos, en una palabra); y todo cuanto dice es una aplicación de lo que ha propuesto en la *Ética*. Empero, es lícito suponer que él piensa que al dar una respuesta a la primera pregunta, a), está con ello arrojando una luz para resolver la pregunta b) y también la c). Aristóteles no se ocupa para nada de la pregunta d), aunque muchas personas considerarían ésta como la más importante. Tal vez esta omisión se explica si tomamos en cuenta que, para Aristóteles, lo que verdaderamente importa es aquello que más nos conviene, lo cual coincide con lo que verdaderamente deseamos, aunque creamos desear otra cosa.

Su estudio

Conviene mucho tomar en cuenta, como parte de lo que es la filosofía aristotélica de la educación, el hecho de que para Aristóteles ningún hombre joven (¡y ninguna mujer!) están capacitados para emprender el estudio de la *politiké*.

... un hombre que ha completado su educación en una disciplina resulta un juez competente de ella, y el hombre que ha completado todo el ciclo de una educación equilibrada resulta un buen juez en general. Ahora bien, dado que cualquier hombre joven es inexperto... y tiende a dejarse llevar por sus pasiones... no es un candidato apto a instruirse en la *politiké* [ni en la *Ética*].⁴

Tal vez, cuando escribía esto, Aristóteles estaba haciendo memoria de sus propias experiencias con Alejandro. En cualquier caso, indudablemente considera que no debe emprenderse el estudio de la ética y de la política sino a una edad relativamente avanzada, cuando ya se tiene una experiencia considerable de la vida y se ha logrado, mediante un régimen de disciplina, controlar las pasiones. Es muy de agradecer a Aristóteles que haga la inmediata observación de que el problema no es tanto de tiempo cuanto de carácter, de donde quizá podamos inferir que los estudiantes universitarios de hoy día ya llegaron a esta etapa de maduración. Sea como fuere, dejaré que el lector juzgue por sí mismo si ya está preparado para este estudio que estamos llevando al cabo, y esto es una deferencia que probablemente Aristóteles no habría mostrado. Es verdad aquello que dice Barker: “Platón y Aristóteles trataban a sus contemporáneos quizá como si fueran *niños de por vida*”.⁵

³ *Política, La* (Austral 239). Espasa Calpe, Libro IV, Capítulo 1, 1288b.

⁴ *Ética*, 1, 3, 1095a.

⁵ Ernest Barker, *The Politics of Aristotle* (Nueva York: Galaxy Books, Oxford University Press, 1962), p. lii.

Certeza en sus conclusiones

Afirma también Aristóteles que en la *politiké* —y lo mismo en la ética y la filosofía de la educación, par consiguiente— ni podemos ni debemos esperar que nuestras conclusiones tengan la misma exactitud y certeza que se alcanza en las matemáticas y demás ciencias teóricas. Esto obedece en parte a que en la esfera de la *politiké* se plantean muchas incógnitas sobre la excelencia, la justicia y el bien, las cuales implican “muchas dudas y diferencias de opinión”; y también en parte a que la *politiké* se ocupa de las acciones humanas y de aquellas realidades que la acción humana forma a transforma, y en las que siempre puede existir un elemento imprevisto, “hasta el grado de que no podemos estipular sino generalidades como punto de partida en su estudio”. No aparece totalmente clara que Aristóteles pretenda decir con esto que ni siquiera sus opiniones fundamentales sobre el fin del hombre y la felicidad sean del todo exactas y ciertas, mas convendrá recordar esta salvedad más adelante. En efecto: Aristóteles observa que

... es sintomático de una mente ya educada esperar de cada cosa el grado de exactitud que la propia naturaleza de ella le permite auspiciar. Y no sería menos irrazonable contentarse con simples probabilidades en el reino de las matemáticas; o, por el contrario, exigir de los oradores demostraciones rigurosas.⁶

Es posible advertir en la observación anterior el doble contraste propuesto y que, si no podemos pedir a la filosofía social o de la educación una certeza y exactitud matemática, tampoco podemos conformarnos con recibir de ella menos exactitud y menos pruebas de las que pueda darnos. Esta actitud indolegable también es sintomática de las mentes educadas, aunque no siempre la tengan quienes se ponen a escribir sobre educación.

⁶ *Ética*, 1, 3, 1094b; cf. 1098a, 1104a; H. Rackham (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1934), p. 9.

Propósito final de la educación

El bien

Vimos en el Capítulo primero que una filosofía normativa de la educación tiene que responder a tres preguntas:

- 1) ¿Qué disposiciones habrá que fomentar por medio de la educación?
- 2) ¿Por qué motivos?
- 3) ¿De qué manera?

Pues bien, según aparecen las cosas, resulta que Aristóteles responde primero a la segunda pregunta. Aunque, en cierto sentido, lo que más le interesa es el examen de las excelencias y el modo de adquirirlas y comunicarlas, ni en la *Ética* ni en la *Política* comienza su tratado con las excelencias. El propósito de la política (y de la educación, en última instancia) es el bien. El bien no es lo mismo que la *areté*, pues cualquier modalidad de la *areté* es algo (una disposición) que puede tenerse estando dormido, en tanto que la vida en el bien exige un estado de conciencia. El bien, como lo concibe Aristóteles, consiste en la felicidad a “en vivir rectamente” (*eudáimonia*). En consecuencia, la *politiké* —que comprende la ética y la teoría de la educación— es, antes que nada, la ciencia de la felicidad; las excelencias adquieren un lugar y deben cultivarse tan solo por cuanto son requisitos previos para la vida en el bien y para la felicidad. De ahí que Aristóteles comience su *Ética* con una disquisición acerca del bien, prosiga describiendo las excelencias dignas de cultivo y culmine su *Política* con un tratado sobre la educación. Ya que su enfoque es tan primorosamente sistemático, lo que digamos de la filosofía de la educación estará mejor ordenado si se ciñe al esquema seguido por Aristóteles.

Aristóteles sostiene que una cosa es buena si es apetecida o deseada. Con ello afirma que es buena solo y porque es apetecida o deseada; al revés de Platón, para quien las cosas son apetecidas o deseada solo y porque son buenas. Tenemos entonces que el bien supremo o excelso, en caso de que exista, tendrá que ser algo

- a) Digno de ser buscado por sí mismo, mientras todas las demás cosas deriven de él su razón de ser buscadas; y deberá ser también algo que
- b) Una vez conseguido, ninguna otra cosa hará falta. ¿Existe un bien de esta naturaleza? Aristóteles piensa que sí y que eso es la felicidad. La felicidad es el propósito final de todos los esfuerzos humanos y al satisfacer las dos condiciones antes dichas, viene a ser el bien sumo.

Para prevenir un error de interpretación, será bueno hacer una advertencia sobre el empleo que da Aristóteles a sus términos. De ninguna manera entiende él por felicidad o por “la vida en el bien” lo que a veces entendemos nosotros. La *eudáimonia* suya no consiste en el placer, el gozo ni la satisfacción, ni mucho menos en “pasar bien la vida”. Aunque sí sostiene que la *eudáimonia* es una vida que nos parecerá muy grata y satisfactoria si logramos tenerla, lo que él entiende por *eudáimonia* no es el placer o la satisfacción que trae consigo, sino el género de vida mismo y la actividad que por sí mismos sean capaces de proporcionar tal gozo y satisfacción. Vemos, por consiguiente, que nuestra palabra “felicidad” no traduce plenamente el sentido de esa otra palabra que Aristóteles emplea: *eudáimonia*, pues nuestra tendencia es darle una connotación de cierto estado de ánimo. A pesar de ello, sucede con frecuencia que, al preguntarnos en qué consiste la felicidad, nuestra respuesta no sea que es un estado de gozo, sino ese género de vida y actividades que creemos digno de ser buscado. Ahora bien, Aristóteles, por decirlo así, se apega muy a la letra a este sentir e identifica la felicidad con ese género de vida y de actividades dignas y deseables y no con el gozo que tal vez traen consigo. Una vez entendido esto, podemos seguir usando la palabra “felicidad” para referirnos a lo mismo que Aristóteles.

La felicidad

El hecho de que la felicidad, tomada en el sentido suyo, sea nuestro propósito final está fuera de duda para Aristóteles. Restaría, empero, explicar qué es la felicidad. Para algunos consiste en el placer, para otros en el honor, para otros en la *areté*, para otros en la riqueza y para otros en la contemplación. Salvo quizá la contemplación, de la que trataremos en seguida, ninguno de los bienes enumerados llena las condiciones

necesarias para ser el bien supremo. Siendo además la felicidad un tipo de actividad (*enérgeia*) y no una simple capacidad (*dynamis*) ni una disposición (*hexis*), no puede identificarse con la *areté*, pues ésta se puede tener aun estando dormido o sin hacer nada o siendo infeliz. ¿Y por qué será que el placer —que muchas veces entraña cierta actividad— tampoco puede identificarse con la felicidad? Aristóteles nos responde argumentando, entre otras cosas, que ciertos placeres son malos como por ejemplo, los que se derivan de acciones malas. Sin embargo, en lo que insiste primordialmente es en que los placeres no son precisamente nuestro propósito en la vida, sino determinado género de actividades de las que el placer es nada más un concomitante, un fruto adicional no buscado de por sí que viene a complementar y coronar las demás actividades que realizamos por ellas mismas. La felicidad es únicamente cierto tipo de actividad, o sea, la que se busca por sí misma y que nunca puede ser mala; en una palabra, la actividad excelente. En ella se cifra el propósito supremo del hombre y, en consecuencia, el bien supremo del hombre.

Para probar esta conclusión, Aristóteles aduce varios argumentos:

- 1) Que el hombre tiene una función propia *en cuanto* hombre;
- 2) Que dicha función consiste en el ejercicio de las aptitudes más elevadas de su alma, y que son su entendimiento y su razón;
- 3) Que, por consiguiente, la función del hombre bueno es ejercitar estas aptitudes bien o hasta un grado de excelencia, y que, finalmente y a resultas de todo ello,
- 4) La felicidad o el bien específicamente humano

... consiste en una actividad del alma que está en conformidad con la excelencia y, si existen varias excelencias en conformidad con la mejor y más perfecta de todas ellas... Esta actividad debe durar durante la vida entera.¹

Sin embargo, ya que la idea de que el hombre tiene su función propia *en cuanto* hombre (*qua*) y no solamente —por ejemplo— como marido o carpintero, es un poco difícil de comprender, tal vez nos ayude manifestar con mayor amplitud lo que Aristóteles tiene en la mente.

Aristóteles concibe al hombre como un organismo vivo, un cuerpo con alma. Ello no quiere decir que el hombre sea un compuesto de dos substancias, una material y otra espiritual, a la manera propuesta por Platón y tantos pensadores más recientes. El hombre es una única substancia y, como tantas otras análogas, está compuesto de materia y forma. Un libro es una porción de materia que posee su forma característica, y lo mismo acontece con el hombre. La materia de una cosa es su propia masa, sus potencialidades; su forma es aquello que da el toque definitivo a su naturaleza actualizando sus potencias. En el hombre, el cuerpo es la materia y el alma es la forma o actualización del cuerpo. El alma es la actualización de las potencialidades del cuerpo y, como tal, posee también un determinado número de potencialidades o facultades que deben ser actualizadas a su vez; tales facultades son las de comer, reproducirse, sentir, moverse, representar imaginativamente, desear, percibir emociones y pensar. Aristóteles asigna las dos primeras actividades a la función nutritiva del alma, las cinco siguientes a las funciones sensitiva y apetitiva y la última a la función racional, que es el elemento en verdad característico del ser humano. Todas estas funciones, por supuesto, pueden existir en una forma potencial sin activarse o ejercitarse en todo tiempo, mas se pueden activar y normalmente se activan en un sentido o en otro —por ejemplo, generando sentimientos o pensamientos—. Mas, para el criterio de Aristóteles, no basta lo anterior; es menester lograr ejercitarlas de conformidad con aquello que es excelente. Lo que Aristóteles quiere —a la letra— es que el hombre despliegue una actividad excelente de sus aptitudes, sobre todo de las que son específicamente humanas. Todas las cosas tienen como función, finalidad u objetivo propio la realización no únicamente de su forma íntegra, sino también, y sobre todo, de las actividades excelentes que, gracias a la actualización de su forma, les es posible realizar. El último acto de realización al que tienden todas estas aspiraciones —conscientes o inconscientes— del ser es simplemente esta actividad excelente de sus facultades específicas. La bellota y la encina joven tienden y se esfuerzan por adquirir la forma y las actividades que son propias de la encina madura; del mismo modo se afana el hombre, al desarrollarse, por desplegar en la vida el ejercicio excelente de sus facultades, sobre todo de su entendimiento. Quien sabe tocar el arpa no se preocupa únicamente por tocarla, sino por tocarla bien; el organismo humano no quiere solamente actuar como hombre, sino actuar bien como hombre. El alma y

¹ *Ética*. I. 7. 1098a.

sus potencias son la primera forma actualizada del organismo y están presentes desde que se nace, pero la forma definitiva de su actualización solo se imprime cuando otras disposiciones excelentes posteriores se han logrado y cuando ha conseguido aprender a ejercitar bien sus potencias. En el caso de la encina y otros organismos infrahumanos toda esta realización se verifica a través de la Naturaleza y de un modo prácticamente automático con tal de que no se interpongan obstáculos. Pero, en el caso del hombre mucho de ello depende de su propio esfuerzo en cooperación con los demás. Cada hombre deberá en lo personal, sirviéndose más que nada del trabajo y del estudio conscientes —que podrán acaso discurrir por senderos equivocados— desarrollar sus capacidades y controlar sus pasiones hasta poder garantizar que su ejercicio será excelente. Esto implica que deberá desarrollar y moldear en sí las disposiciones acertadas; es decir, que deberá educarse.

En suma, para la actualización del hombre y la realización de sí mismo, que es lo que constituye su finalidad en la vida, es preciso recorrer toda una serie de etapas:

1. Tener un cuerpo. Este se le da al nacer y solo necesita crecimiento;
2. Tener su primera forma o su primera actualización: el alma con sus potencias propias; también se le dan al nacer;
3. Tener ciertas disposiciones o excelencias del alma. Estas se adquieren mediante la educación.
4. Tener una forma o actualización definitiva: el ejercicio de actividades excelentes.

Por consiguiente, el bien o la felicidad resultantes constituyen la meta de todo el proceso y consisten en el ejercicio de actividades excelentes del alma.

Quien impulsa toda esta lucha del hombre y de las demás sustancias del mundo por actualizarse es, según Aristóteles, Dios, el motor primero que no necesita de nadie que lo mueva. Dios, afirma Aristóteles, es forma pura; es decir: existe totalmente actualizado, sin potencialidades, sin disposiciones y sin *arete*, pues nada de esto necesita. El ya vive, de hecho, eternamente, ejercitando esa actividad excelente que todos los demás seres se afanan por alcanzar y disfrutar (y que Aristóteles cifra en la contemplación). Dios no tiene otra cosa que hacer respecto al mundo sino infundirle el deseo de parecerse a Él; en esto se comporta como una hermosa mujer que inspira grandes ideales en un amante del que ni siquiera se peca. Este es el amor “que hace girar al mundo”; todos los seres apetecen vivir “en la perfección de su naturaleza”, como lo hace Dios.

Esto es, a mi manera de ver, lo que Aristóteles tiene en la mente al exponernos sus pruebas sobre la función propia del hombre. Pero la esencia de todo ello está, simplemente, en la afirmación de que la finalidad de la vida en los seres humanos es ejercitar sus potencias en actividades excelentes y gran parte de los conceptos metafísicos que, para demostrarlo, aduce Aristóteles no hacen falta en verdad. El meollo de su argumento es éste:

- a) Lo que perseguimos en última instancia no es el placer ni las virtudes ni el honor, sino el ejercicio de la actividad excelente del alma; en consecuencia,
- b) La actividad excelente del alma es el supremo bien, y
- c) La felicidad es actividad excelente del alma.

Todo puede resumirse en una serie progresiva de ecuaciones: el bien supremo = lo que perseguimos como nuestro propósito final = la felicidad = actividad excelente del alma. Debemos señalar dos notas contenidas dentro de la definición aristotélica de felicidad, en cuanto actividad anémica que tiende a la excelencia. Una de ellas es que

... esta actividad debería ocupar la vida entera, pues una golondrina no hace verano como tampoco lo hace un día espléndido...²

Según Aristóteles, cuando la vida de una persona es de corta duración, no puede decirse que esa persona haya sido feliz. (Esta es una de las causas por las que afirma que los niños no pueden ser felices; la otra causa es porque aún no son capaces de ejercitar actividades excelentes.) Se desprende de esto último que la felicidad

² *Ética*, 1. 7, 1098a; Rackham, p. 33.

no sólo depende del cultivo de las excelencias necesarias, sino también de aquello que los griegos llamaban el “destino”, pues es el destino lo que gobierna, casi enteramente, la duración de nuestra vida. En realidad, hay todavía otras cosas que Aristóteles juzga necesarias para la felicidad; son: el alimento, la salud, los amigos, los bienes materiales y, sobre todo, una buena dotación natural de cualidades innatas. Hasta cierto límite, uno puede ingeniárselas para satisfacer estos requerimientos y la *polis* (ciudad) o el Estado pueden ingeniarse mucho mejor (si bien Aristóteles no concibe el bienestar estatal en términos que no sean los suyos, es decir, como un bienestar que consiste en fomentar la vida en el bien de los ciudadanos tornándolos buenos a ellos, es decir, educándolos en la asimilación de las excelencias necesarias), pero se hallan casi por completo en manos del destino. Para él, hasta el hecho de que el Estado de uno sea bueno o no, depende en máxima parte de la fortuna. Para nuestro propósito inmediato, lo que importa es que no todo lo que se requiere hacer puede hacerlo la educación, como lo cree Aristóteles, ni siquiera basta la educación para realizar todo aquello que un solo individuo, o un solo Estado pueden y deben hacer, aunque la porción más grande de la labor si lo realice. Aparte de la educación, es menester también “un poquitín de suerte”.

En la otra nota, luego de decir que la felicidad es una actividad del alma en conformidad con la excelencia, Aristóteles añade que “o, si existen varias excelencias, deberá estar en conformidad con la mejor y más perfecta de todas ellas”.³ Esto implica que no todas las actividades excelentes del alma contribuyen a la felicidad, sino únicamente aquella (o aquellas) que es (o son) de mayor excelencia, sea (o sean) la(s) que fuere(n). A consecuencia de esta declaración surgen ante nosotros varios interrogantes. ¿Cuáles son las actividades del alma que Aristóteles considera excelentes? ¿Cuáles son las de mayor excelencia? ¿Cuáles son *constitutivas* de la felicidad y no simples *medios* para lograrla? Únicamente conociendo la respuesta de Aristóteles a estas incógnitas podemos comprender su mentalidad acerca de las excelencias que los hombres de Estado (y los educadores) deben fomentar, de por qué deben fomentarlas y en qué jerarquía.

... por cuanto la felicidad consiste en cierta actividad del alma que se realiza de acuerdo con la excelencia perfecta, se hace preciso investigar la excelencia... el verdadero estadista (o educador) parece ser aquel que se ha dedicado a estudiar la excelencia, ya que su misión es tornar a los ciudadanos en hombres buenos y respetuosos de la ley...⁴

Y no se satisfarán estas preguntas respondiendo simplemente que las actividades excelentes o constitutivas de la felicidad son las que realiza el hombre por ser hombre (*qua*), o las que ponen en acción nuestras aptitudes, o las que actualizan nuestra forma o naturaleza en cuanto seres humanos —aunque los aristotélicos, incluyendo a su mismo maestro, nos den frecuentemente tales respuestas—. Tales respuestas, aunque son ciertas según Aristóteles, no nos revelan lo que queremos saber. Para él, la única manera de saber cómo llegar a la realización de nosotros mismos es descubrir primero cuáles actividades son excelentes o las de mayor excelencia, y no proceder a la inversa.

Diferentes clases de actividades

¿Qué clases de actividades hay, según Aristóteles? Se siente uno inclinado a citar en primera instancia las actividades corporales mas, desde el punto de vista aristotélico, el cuerpo no realiza actividades específicamente propias, pues en todas las funciones “corporales” intervienen una o más facultades del alma; así, por ejemplo, la digestión la realiza la facultad nutritiva y la locomoción y el movimiento la facultad apetitiva o sensitiva. Tenemos, en consecuencia:

- 1) Actividades de la facultad nutritiva: la digestión, el crecimiento, la reproducción, etc.;
- 2) Actividades de la facultad sensitiva o apetitiva: sensaciones, imágenes, recuerdos, deseos, movimientos, emociones diversas;
- 3) Actividades de la facultad inteligente o racional:
 - a) Las de la razón “científica” o “teórica”: el razonamiento especulativo, la deducción y el conocimiento (saber *que* una cosa es o no es congruente)
 - b) Las de la razón “deliberativa” o “práctica”: el razonamiento práctico, la deliberación, la racionalización y el conocimiento (saber *qué* hay que hacer y *cómo* hacerlo).

³ *Ética*, I, 7, 1098a.

⁴ *Ética*, I, 13, 1102a.

Existen además (4) otras actividades en que colaboran la facultad apetitiva y la razón práctica, y son aquellas donde esta última guía a la primera. Tal sucede, por ejemplo, cuando sentimos una ira justificada. Según Aristóteles, todas las actividades del alma apetitiva deberían reunirse bajo este título, es decir, deberían seguir la guía de la razón práctica o, por lo menos, estar en conformidad con ella. E inversamente la función de la razón práctica es guiar o reglamentar la vida de la facultad apetitiva del alma: sus deseos, emociones y acciones. Aquí no interviene la razón teórica o especulativa, y si lo hace, su intervención es indirecta y sirviéndose de la razón práctica. Así, por ejemplo, cuando me digo que no tiene caso enojarse contra la manzana que me cayó en la cabeza, pues ella no hizo otra cosa que sujetarse a la ley de la gravitación universal (aparte de que —para mi consuelo.— bien podría añadir que ni siquiera Newton hubiera descubierto esta ley sino viendo caer otra manzana), en ese caso, mi razón práctica está echando mano de cierta verdad que le ofrece mi razón teórica para que yo controle mis emociones. En todo caso, no acaba de quedar en claro si Aristóteles piensa que la razón teórica contribuye a orientar nuestros sentimientos y acciones siquiera de esta manera indirecta, pues, por lo general, suele restringir su ámbito de influencia a las esencias necesarias e inmutables que nosotros podemos únicamente contemplar y conocer, pero que están fuera de nuestro alcance y no nos sirven para usos prácticos. Este es, precisamente, uno de los puntos que le impiden a Dewey aceptar la distinción aristotélica entre dos esferas del ser y dos clases del pensar y el conocer.

Existen dos clases de actividades en que pueden colaborar la facultad deliberativa y la facultad apetitiva del alma. A una de ellas Aristóteles le llama *praxis*, acción práctica, “hacer”; y a la otra la llama *poiésis*, acción productiva, o “fabricar”. Esta última incluye las actividades propias de las artes y oficios, y hasta de la medicina: todas las que tienen por fin, aparte de la cosa misma, el hacerla hermosa o hacerla útil: un poema, una flauta, una casa, algo que perdurará en existencia, aún habiéndose ya terminado la acción. La primera actividad es diferente —Aristóteles insiste en ello. Podremos comprender esto al comparar la actividad de hacer la flauta con la de tocarla. Hacer una flauta no es un fin de por sí; el fin es poner en existencia una flauta; en cambio, tocar la flauta si es —o por lo menos puede ser— un fin de por sí, ya que se toca por puro placer. Del mismo modo —nos dice Aristóteles— el fin de “fabricar” es poner en existencia una cosa, mientras que el fin del “hacer” es la acción en sí misma, o quizá la ejecución correcta y excelente de la acción (*eupraxis*) y no la fabricación de un artefacto. El “hacer” tiene un valor o excelencia propia, como la tienen las actividades especulativas de la razón científica; en tanto que el “fabricar” tiene valor tan solo en función del producto fabricado. Tanto el hacer como el fabricar pueden ser actividades excelentes, es cierto; mas la excelencia de la fabricación depende de otra, mientras que la de la acción le viene de sí misma. En la categoría de hacer, en este último sentido, Aristóteles incluye las acciones morales, militares y políticas: la guerra, la legislación, las obras de liberalidad y justicia (y tal vez el magisterio, aunque ciertamente no la medicina). Todas estas acciones redundan, naturalmente, en algo práctico; pero Aristóteles parece considerarlas nobles (*kalós*) de por sí, con tal que el motivo por el que se efectúen sea su nobleza.

¿Qué actividades son excelentes?

Todas las actividades que acabamos de enumerar (digerir el aumento, sentir ira, deliberar, pensar en matemáticas...) se pueden realizar en una forma correcta y hasta excelente, pero también imperfectamente. Hasta las actividades en que el alma apetitiva se conforma a la razón práctica pueden realizarse mal, ya que la razón práctica puede dar instrucciones equivocadas. Necesitamos tener, por consiguiente, cierto criterio que nos sirva para determinar, con relación a cualquiera de las actividades que se nos ofrece emprender, cuándo es excelente y cuándo no lo es. Pues bien, ¿cuál es, para Aristóteles, este criterio de excelencia?

Tratándose de la facultad nutritiva del alma, su respuesta es inmediata. Siendo tales actividades en gran parte automáticas e inconscientes, no son buenas por sí mismas sino tan solo por cuanto representan un medio para la vida de otras facultades del alma. A esto se debe que solo estén bien hechas o excelentes cuando nos conducen al mejoramiento de la vida o, en otras palabras, a la actividad excelente de otras facultades del alma misma. Con esto no quiere decir Aristóteles que sea lícito descuidar tales funciones en los casos en que si requieren de nuestro cuidado y atención conscientes; no pueden descuidarse por lo indispensables que son para vivir, y para vivir en el bien; mas no por ello han de convertirse en objeto de preocupación por sí mismas.

Las actividades de la facultad apetitiva del alma son excelentes, en el criterio de Aristóteles, siempre y cuando se conformen a la razón práctica, y supuesto que ésta funcione excelentemente. Estas actividades incluyen la de hacer y la de fabricar. Sin embargo, ya vimos que fabricar solo es bueno en calidad de medio, y en consecuencia sólo será excelente cuando cumpla con dos requisitos:

- a) Cumplir su función de medio con eficacia; es decir poner en existencia lo que fabrica, ya se trate de una obra de arte, de una cama o de un pastel o de la curación física de una persona, y...,
- b) Emplear un medio correcto para la realización de otras actividades buenas de por sí o excelentes por naturaleza propia. Los oficios o el “trabajo”, ya sea que signifique fabricación o no, como, por ejemplo, la agricultura o las labores domésticas, son también buenos únicamente en calidad de medios y, por ende, solo estarán bien hechos si conducen a otras actividades excelentes por sí mismas. Este criterio sobre el trabajo y la fabricación es otro punto que Dewey debate contra Aristóteles. Pero aquí, una vez más, hemos de advertir que semejantes actividades le parecen muy importantes a Aristóteles, aunque las “reduzca a su lugar propio”.

Con esto, habiendo descartado las anteriores actividades, nos quedan únicamente dos: las que se refieren propiamente al “hacer” y las que son una expresión de la vida del intelecto. Las primeras, cuando son excelentes, lo son por sí mismas; aunque, por supuesto, también pueden resultar buenas o malas según los efectos que originen. Lo mismo puede decirse de las operaciones de la razón práctica; cuando están bien hechas son excelentes por sí mismas, mas pueden resultar buenas en calidad de medios para las virtudes morales y aun como requisitos para el funcionamiento óptimo de la razón teórica. En cambio, las operaciones de la razón teórica siempre son excelentes de manera absoluta para Aristóteles, siempre que se realicen bien no producen efectos de servicio práctico y tienen en sí mismas su razón de ser.

Así pues, según Aristóteles, aunque todas las actividades pueden resultar excelentes o estar bien hechas, solamente existen dos que pueden considerarse intrínsecamente excelentes, y son las acciones morales y políticas y las operaciones del intelecto. Al resto de las actividades excelentes debe considerárseles dentro de la teoría social y de la educación, pero solo como medios necesarios o útiles o pre-requisitos para desempeñar las actividades excelentes de las dos clases descritas. De aquí se deduce, y es preciso señalarlo, que las actividades de otro tipo (las del “cuerpo”, la nutrición, el trabajo, la artesanía, etc.) no son constitutivas de la felicidad como elementos esenciales. Dado que no tienen un valor intrínseco, no pasan de ser medios — aunque indispensables— para alcanzar la felicidad. La felicidad, recordémoslo una vez más, tiene que ser algo deseable absolutamente por sí mismo y consistir, por ende, sólo de actividades que también sean excelentes por sí mismas.

Tenemos ahora otras tres preguntas concretas, aparte de las que teníamos ya desde antes, y son:

- 1) ¿Cuál es la actividad que posee mayor excelencia, la moral o la intelectual?
- 2) ¿Pertenece a la felicidad en el sentido de ser ambas parte de ella?
- 3) ¿Cuál es el criterio para determinar la excelencia en cada caso?

Aristóteles trata de las preguntas 1) y 2) en el libro X de la *Ética* y en el libro VII de la *Política*, y de la 3) en los libros II y VII de la *Ética*.

La actividad moral contrapuesta a la intelectual

- 1) La respuesta de Aristóteles a esta pregunta es clara: la actividad intelectual pura posee mayor excelencia que la actividad moral, política o militar. Las pruebas principales que propone son éstas:
 - a) Que si bien es cierto que las acciones moralmente excelentes son excelentes y deseables de por sí, pueden, además, resultar deseables como medios o en función de los resultados que originan:
 - b) Que las actividades intelectualmente excelentes son las únicas que podemos adjudicar a Dios — Quien es perfectamente feliz y el fin de todas nuestras aspiraciones—;
 - c) Que la vida contemplativa es autosuficiente o puede serlo, en tanto que la vida activa nunca puede serlo, y

- d) Que la vida contemplativa no solo se basta mejor por sí misma, sino también es más continua, más holgada y más agradable. Debemos añadir también que Aristóteles parece pensar, fundamentado en casi las mismas razones, que las actividades del entendimiento especulativo superan en excelencia a las del entendimiento práctico o deliberativo.

Algo más acerca de la felicidad

- 2) Por otra parte, me parece que la respuesta dada por Aristóteles a la segunda pregunta no queda perfectamente clara. Hace tres afirmaciones al respecto en el libro X de la *Ética*, y luego abandona el tema. Nos dice que:
- a) La felicidad consiste en la contemplación (la actividad del entendimiento especulativo) o en cierta especie de contemplación;
 - b) Que la contemplación es la felicidad *de grado más elevado*, ya que es la más noble de las actividades excelentes, y
 - c) Que el “hacer” o las actividades excelentes de orden moral, político o militar constituyen un segundo tipo de felicidad, típicamente humana, si se compara con la felicidad intelectual que es “independiente” o divina. Como la afirmación *c)* se compagina con la afirmación *b)*, pero no con la afirmación *a)*, la consecuencia es que la posición aristotélica bien podría ser una u otra. Según la primera posición, existe solamente una felicidad, la cual se identifica con la contemplación y las actividades moralmente excelentes no son constitutivas de la felicidad, sino medios o simples condiciones para ella. Según la otra posición, existen dos tipos de felicidad, o dos constitutivos de la misma, que son las actividades excelentes del intelecto y las actividades moralmente excelentes relacionadas con el “hacer”, inferiores estas a las primeras. W. D. Ross sostiene que Aristóteles es partidario de la primera posición y H. H. Joachim piensa que es partidario de la segunda; yo, por mí parte, lo encuentro razones contundentes para adjudicarle una en vez de la otra. Sin embargo, ciertamente la primera sentencia concuerda mejor con la última nota que comentábamos de la definición aristotélica de la felicidad, y tal parece que Aristóteles la adopta en su *Política*; por eso yo daré por un hecho que tal es, en efecto, la posición de Aristóteles.
- 3) Aristóteles no nos proporciona un criterio general que defina, enteramente las excelencias intelectuales y morales, salvo cuando nos dice que es excelente lo que resulta digno de alabanza, mas esto no nos lleva a ninguna parte debemos, por consiguiente, buscar dos criterios: uno para determinar que acciones u obras del “hacer” son moralmente excelentes o correctas, y otro que determine qué actos del intelecto son excelentes.

El criterio de excelencia moral

Aristóteles examina la cuestión del criterio de excelencia o rectitud moral en diversos pasajes de la *Ética*; pero tampoco aquí logro encontrar una respuesta clara y definitiva. Las respuestas aducidas a esta pregunta en el curso de la historia de la ética encajan en dos esquemas principales: el teleológico y el deontológico o formalista.⁵ Para la mentalidad teleológica, la rectitud de una acción depende de la cantidad de bien producido por ella misma o por la regla a que obedece; una acción es buena siempre y cuando ella misma, o la norma que la gobierna, produzcan un bien que contrarreste, por lo menos con la misma fuerza, el daño que se lograría en el supuesto de optar por cualquiera de las demás alternativas; y una acción es mala únicamente si quebranta el requisito antedicho. En la mentalidad teleológica se tendrá por individualismo ético sopesar en la balanza solamente el bien o el mal que resulte al agente de la acción, y se consideraría nacionalismo ético fijar el criterio de acuerdo con el bien o el daño mayores que se causan a la patria. Finalmente, si sostiene, como J. S. Mill que el criterio es el predominio del bien sobre el mal, en el mundo considerado universalmente, su postura será la que se conoce como ética universalista o utilitarista. Frente a esta posición teleológica se encuentra la deontológica; ésta niega que la rectitud y perversión de las acciones se determine—directa o indirectamente— tan solo por la suma de bienes relativos que se originen a favor del sujeto, la patria o el mundo. Para la mentalidad deontológica, existen acciones honestas y acciones deshonestas en

⁵ Véase William K. Frankena, *Ethics* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.. 1963). pp. 13-16.

virtud de sus mismas propiedades intrínsecas, independientemente de la bondad o maldad de las consecuencias que originen. Ciertas acciones o preceptos son rectos, por ejemplo, debido a que son justos; y tal vez la causa e la rectitud de otra acción sea que con ella se cumple una promesa, siendo el cumplimiento de una promesa bueno no en sí independientemente de las consecuencias de la acción.

Con posterioridad hemos de ver que Kant, en su ética, es deontólogo y que Dewey es un teleólogo del tercer grupo, o sea de los que profesan miras universales. ¿Y dónde podemos situar, en este sentido, a Aristóteles? La mayoría de los intérpretes, casi sin dudarlo, le atribuyen una posición teleológica (individualista unos y nacionalista otros); entre ellos Joachim y Ross. Yo me siento inclinado a coincidir con ellos en términos generales, mas creo que hay fundamento para atribuir al filósofo cierto deontologismo, y tal parece que no es posible determinar en definitiva cuál es su posición.

Aristóteles comienza por decirnos que una excelencia o virtud moral como la temperancia consiste en una disposición (*hexis*), no en una acción o actividad, ni en una emoción como la ira, ni en una potencia o facultad como la imaginación o el entendimiento. Consiste en una disposición para obrar, elegir o tener una actitud determinada según las situaciones que se presenten; y tal disposición puede tenerse aun en los momentos en que no es preciso actuar, elegir ni sentir la actitud, con tal de que se mantenga la posibilidad de reaccionar según ella llegado el momento o al presentarse la situación. La bondad moral o virtud consiste en poseer semejantes disposiciones a obrar, elegir y sentir de una manera moralmente excelente. Pero ¿cuáles son las maneras de actuar excelentes desde el punto de vista moral?

... debemos adentrarnos en nuestra búsqueda hasta el reino de la conducta y preguntarnos cuál sería nuestro proceder concreto, ya que las acciones determinan la índole de las disposiciones...⁶

Responde Aristóteles que se pueden dar por un hecho que la elección y la obra excelentes desde el punto de vista moral son aquellas que se conforman a un “principio recto”, e indica que esta cuestión habrá de esclarecerse más al examinar el tema de la sabiduría práctica en el libro VI. Entre tanto, juzga que se puede adelantar algo. Arguye que una virtud moral es

... una disposición afianzada de elegir el justo medio en las obras y los sentimientos, y que esta disposición se determina según un principio recto, o siguiendo la pauta de los hombres que poseen sabiduría de vivir.⁷

La idea de Aristóteles es que en cosas como sentirse enojado, repartir limosnas o comer, el hombre puede errar en dos sentidos: por carta de más o por carta de menos; y que el camino recto se hallará —por consiguiente— en la moderación o término medio. En seguida se preocupa por demostrar cómo cada una de las virtudes morales puede quedar descrita como la disposición a optar por el justo medio entre la exageración y la deficiencia para obrar o sentir una situación determinada. Así resulta que, en situaciones que se prestan a la ira, la virtud del dominio de sí mismo se hallará entre el furor y la apatía; y si se trata de repartir limosnas, la virtud de la generosidad será el término medio entre la prodigalidad y la tacañería. De manera semejante, a la hora de arrostrar un peligro, el valor será la actitud media entre la temeridad y la cobardía; por lo que se refiere al sufrimiento y al placer, la virtud de la temperancia imperará la el desenfreno y la insensibilidad. Cada virtud está colocada entre dos extremos viciosos; pero el justo medio no puede ser el mismo para todos los hombres, sino que posee cierta elasticidad: para un hombre de temperamento fogoso estará más próximo al extremo de la apatía que para un flemático, y según la constitución física de cada cual podrá justificarse su hábito de comer más o de comer menos.

Esta es la célebre doctrina del *áureo justo medio*. Pero ¿nos proporciona realmente el criterio para determinar cuáles son las acciones excelentes desde el punto de vista moral? Lo que nos enseña es a elegir el término medio en cualquier situación y actuar conforme a él. Tal parece proclamar que la actitud intermedia puede hallarse recurriendo a cierta fórmula aritmética, y que así se encuentra el punto central, equidistante, entre dos extremos; por ejemplo, que cada quien deberá mantenerse medio enojado todo el tiempo, o bien que deberá optar por enojarse una vez sí y otra no, alternativamente. Pero no es así Aristóteles desmiente con toda razón

⁶ *Ética*, II, 2, 1103b.

⁷ *Ética*, II, 6, 1107a.

tales formulas aritméticas. Pero le queda aún por darnos el criterio de determinación del justo medio. En cierto pasaje dice así:

... cuesta trabajo encontrarlo [el medio] en cualquier cosa... todos nos podemos enojar... pero enojarnos con... la persona que lo merece, hasta el grado debido, en el momento debido... y del modo debido... no resulta fácil... no resulta fácil puntualizar de qué manera, con qué personas, por qué razones y por cuánto tiempo debe uno mantenerse enojado...⁸

En otras palabras, no podemos hallar el camino recto deteniéndonos primero para ver dónde está el medio; hay que encontrar el medio deteniéndonos primero a ver qué es lo correcto.

Aristóteles percibe esto, naturalmente; ya en la misma definición que da de las virtudes morales nos dice que debemos determinar el punto medio en función de un “principio recto” o “siguiendo el ejemplo de los hombres que poseen sabiduría de vivir”. ¿Qué significa esto? H. H. Joachim, quien afirma que Aristóteles si nos proporciona una regla concreta para encontrar el justo medio, nos indica un camino interesante.⁹ Adaptando el ejemplo aristotélico del entrenador, establece una proporción dietética que puede servir a cualquiera:

La proporción entre tus poderes digestivos y los de un hombre normal (idealmente saludable) es la misma que hay entre *X* (la cantidad de alimentos que debes ingerir) y la cantidad que necesita el hombre normal.

De manera semejante —sostiene H. H. Joachim— la respuesta dada por Aristóteles al problema de determinar el grado correcto de emoción que puede permitirse uno sentir en un momento dado es ésta:

Como la naturaleza y las circunstancias de un agente determinado (Fulano de Tal) son a la naturaleza del... hombre de sabiduría práctica que se encuentra en tales y tales circunstancias, en la misma razón está *X* (el grado de emoción que Fulano de Tal debe poner en su acto) al grado de emoción que el hombre de sabiduría práctica pondría en el mismo acto si pesaran las mismas circunstancias.

En este caso, la acción correcta es el término medio determinado no por una fórmula aritmética, sino por una proporción geométrica. En el supuesto de que se pudiera llevar esta fórmula a la práctica, ciertamente nos proporcionaría una norma de conducta. La suposición, empero, es que se conocen la naturaleza y las circunstancias del hombre que tiene sabiduría de vivir, y que también se conoce el grado de emoción que pondría en su acto al realizarlo en dichas circunstancias. Tal vez se pueda aprender todo esto recurriendo a uno de esos hombres con sabiduría práctica y preguntándose, o tal vez ya hemos sido aleccionados por alguno de estos hombres sabios. Queda, sin embargo, por resolver cómo puede *tal* hombre aleccionarnos sobre la intensidad de emoción que es correcto sentir en dichas circunstancias. Bien puede ser que él sea mi norma para que yo realice un acto excelente desde el punto de vista moral; pero ¿en qué criterio se basa para enseñarme? Un niño puede recurrir a su maestro en busca de la respuesta; más ¿cómo la sabe su maestro? ¿Cuál es el criterio para que una acción moral resulte excelente?

Aquí y allá, Aristóteles parece respondernos diciendo que el hombre bueno es la medida de lo que es recto; es decir, que lo que el hombre bueno juzga correcto es lo correcto. Supongamos que así sea, pero se impone tener primero el criterio para poder determinar qué hombre es bueno, y aquí radica precisamente el problema.

En otro párrafo que sigue inmediatamente, Aristóteles nos habla como si la cuestión del grado de iracundia que debemos tolerarnos en cierta situación fuera un problema de “apercepción”: “... dichas cuestiones del grado dependen de las circunstancias particulares, y la decisión que debe tomarse depende de la apercepción”¹⁰ Esto hace pensar que no existe norma o criterio para determinar cuál es la decisión correcta o incorrecta, que solo podemos determinar dicha decisión según el caso particular de que se trate y fiándonos de cierta intuición, de cierto sentido de moralidad o de cierto instinto bueno hacia la excelencia, todo lo cual será innato o lo habremos adquirido mediante la experiencia y la educación. Si ésta es la respuesta definitiva que

⁸ *Ética*, II, 9, 1109a; cf. II, 6, 1106b.

⁹ *Aristotle: The Nicomachean Ethics* (Oxford: Clarendon Press, 1951), pp. 87-88.

¹⁰ *Ética*, II, 9, 1109b; cf. IV, 5, 1126ab.

puede dar Aristóteles a nuestro problema —y tal parece que lo es, juzgando por el contexto—, resulta que su mentalidad no es teleológica, sino más bien deontológica de tipo apercepcionista o relativista —es decir, que no cree en normas fijas—. Y la razón está en que no considera que debamos determinar las consecuencias de nuestros actos en términos de bien o de mal para saber si son rectos o no lo son.

Y todavía encontramos otros pasajes donde Aristóteles nos habla como si siempre pudiéramos determinar lo que hay que hacer en los casos particulares recurriendo a “silogismos prácticos”. Nos proporciona un ejemplo:¹¹

Hay que probar los alimentos dulces,
este alimento es dulce,
luego, hay que probarlo.

Aquí da la impresión de pensar que existen algunas reglas establecidas en que basar nuestro criterio. Vemos, por lo tanto, que Aristóteles se muestra como deontólogo o como teleólogo según el procedimiento que adopte para la determinación de dichas reglas. Suponiendo que crea que nosotros (o los hombres de sabiduría práctica) debemos hallar nuestras reglas de conducta examinando cuáles tendrán los mejores resultados para nosotros o para la sociedad, en ese caso su mentalidad es teleológica; pero, en el caso contrario, profesa un tipo algo especial de deontologismo: deontologismo reglamentario.

Comprendiendo que todavía no ha conseguido responder claramente a nuestra pregunta, Aristóteles inicia el libro VI de su *Ética* en la forma siguiente:

Dejamos dicho que lo correcto es elegir el justo medio... y que éste se determina siguiendo un principio correcto. Pasemos ahora a examinar cuál es la naturaleza de un principio correcto. En el caso de cada una de las disposiciones que examinábamos hallamos una meta hacia donde tender... un nivel para determinar dónde está el punto medio entre el exceso y la insuficiencia de acuerdo con un principio correcto. Pero aun cuando lo que decimos sea exacto no nos sirve de gran cosa... pues debemos puntualizar también qué principio es correcto y cuál es el nivel del que no puede bajar.

Tenemos, pues, aquí que Aristóteles se dispone a enunciar el criterio de la excelencia o rectitud moral. De hecho, su respuesta llega de manera incidental mientras examina otra cosa —la sabiduría práctica— y no es tan clara como podría desearse. Lo que hace, en esencia, es identificar a la sabiduría con los principios de rectitud. He aquí lo que escribe:

... la prueba de que un hombre tiene sabiduría práctica es —según se piensa— su aptitud para deliberar acertadamente sobre lo que resulta bueno o provechoso para él... se considera que hombres como Pericles tienen sabiduría práctica porque son capaces de discernir lo que les conviene a ellos y a los hombres en general... Así pues, la sabiduría práctica consiste en una disposición racional para llegar a la verdad de las acciones por cuanto de ellas se deriven bienes o males para los seres humanos.¹²

Estas proposiciones nos dicen que la sabiduría práctica consiste en conocer el objetivo o el bien que hay que alcanzar y los medios que deben emplearse, y que el criterio usado por el hombre de sabiduría práctica para determinar lo acertado —el término medio— es la conductividad al bien. Por estas afirmaciones, tal parece —como ordinariamente se ha creído— que Aristóteles mantiene una posición teleológica en su *Ética*. No podría dilucidarse, empero —ni siquiera aquí—, si su ética es individualista o nacionalista. A veces suena individualista, pero en cierto pasaje afirma que debe preferirse el bien del Estado al del individuo cuando entre sí pugnan, y de ahí que también parezca nacionalista.¹³ En cualquier caso, él siempre da por supuesto, inclusive con insistencia, que el bien individual y el bien estatal coinciden y, por consiguiente, nunca llega a examinar la cuestión directamente.

Mas, aun desentendiéndonos del punto de sí Aristóteles tiene una ética individualista o nacionalista, nos queda todavía un buen trecho por recorrer. Esto se debe a que Aristóteles equipara el bien con la felicidad. En consecuencia, suponiendo que su mentalidad sea teleológica, habrá que interpretar sus afirmaciones en el

¹¹ *Ética*, VII, 3, 1147a.

¹² *Ética*, VI, 5, 1140ab.

¹³ *Ética*, I, 2, 1094b.

sentido de que para haber acciones moralmente rectas o excelentes es preciso que ellas mismas o la regla que las gobierna conduzcan efectivamente a la máxima felicidad de quien las realiza y/o del Estado. Pero sucede, como ya antes advertíamos, que Aristóteles nos ofrece dos concepciones distintas de la felicidad: según una, la felicidad consiste en el ejercicio de la contemplación, y según otra, incluye también el ejercicio de actividades morales excelentes. Pues bien, si optamos por seguir a Ross atribuyendo a Aristóteles la primera de estas concepciones de la felicidad y un enfoque teleológico para determinar el criterio de excelencia moral,¹⁴ resultará que su posición es considerar moralmente rectas solo aquellas acciones que mejor conduzcan a la vida contemplativa de quien las realiza y/o del Estado. Esta posición es clara y se le puede atribuir a Aristóteles. Sin embargo, si optásemos por seguir a Joachim atribuyendo a Aristóteles la segunda concepción de la felicidad y un enfoque teleológico en el criterio de la excelencia moral,¹⁵ entonces el filósofo parece errar en círculo: en este caso afirmaríamos que las acciones moralmente excelentes o rectas son aquellas que mejor conduzcan a una vida de actividades excelentes de orden intelectual y moral. Esto puede ser cierto, pero no nos proporciona una pauta clara para definir cuáles son los actos morales excelentes o rectos.

Lo que acabamos de decir se puede proponer de otra manera. Según la interpretación de Ross, Aristóteles nos dice dos cosas:

- a) El bien — la felicidad — la actividad más excelente a la contemplación; y
- b) Las actividades excelentes de orden moral = a las actividades que conducen al supremo bien. Esta posición, que procede sin desviación alguna, la podemos denominar “Posición A”.

Ahora bien, según la interpretación de Joachim, que podemos denominar “*Posición B*”, Aristóteles nos dice otras dos cosas:

- a) El bien = la felicidad la actividad intelectual excelente + la actividad moral excelente, y
- b) Las actividades moralmente excelentes = las actividades que mejor conducen al supremo bien.

Y ésta es la posición que procede en círculo; implica que son moralmente rectas las acciones conducentes a otras moralmente rectas en las que también concurre una actividad excelente de orden intelectual. En este caso tenemos que, si preguntásemos a Aristóteles en qué consiste el bien, su respuesta parcial sería que consiste en acciones morales excelentes; y si, en seguida, le preguntásemos en qué consisten las acciones morales excelentes nos respondería que en aquellas que fomentan el bien, siendo ya ellas buenas de por sí.

Interpretado deontológicamente, Aristóteles estaría afirmando una de dos cosas:

- a) Que el bien la felicidad = la contemplación; o bien: a') que el bien = la felicidad la actividad moral excelente + la actividad intelectual excelente, y
- b) Que una acción moral es excelente si es juzgada correcta mediante ha “percepción” o si obedece a determinadas normas cuya validez se fundamenta no en la consideración de los resultados, sino en la intuición, la tradición o el mandamiento divino. Llamemos convencionalmente a esta posición, “*Posición C*”.

Ahora bien, es posible que Aristóteles haya mantenido ha “*Posición B*” de argumentación circular; pero si descartamos tal cosa, nos es preciso adjudicarle la “*Posición A*” que lo convierte en teleólogo intelectualista radical (el propósito final de las acciones morales, la educación, etc., consiste simplemente en la contemplación) o la “*Posición C*” que lo convierte en deontólogo.

Los mayores obstáculos que encontramos para atribuir a Aristóteles la “*Posición C*” son el hecho de que recurre tantas veces al lenguaje propio de los teleólogos, del fin los medios, y el hecho de que muestra una mentalidad tan abiertamente teleológica en el análisis de la sabiduría práctica referido poco antes. Y estando así las cosas, resulta que también hallamos dificultades para poder atribuirle la “*Posición A*”. Una de dichas

¹⁴ W. D. Ross, *Aristotle* (Cleveland: Meridian Books. Inc., The World Publishing Company, 1959), pp. 184, 199f, 211, 215. 226f.

¹⁵ Joachim, *Aristotle: The Nicomachean Ethics*, pp. 164, 188, 214, 218.

dificultades es su afirmación de que la acción moral excelente constituye una forma de felicidad, aunque secundaria. La otra dificultad es el hecho de que insista repetidamente en que las acciones morales correctas o el “hacer” son buenas o excelentes de por sí y no solo en razón de sus resultados. Todos estos hechos nos inducen a darle una interpretación deontológica.

Por consiguiente, a mí me parece que la respuesta aristotélica a nuestra última pregunta no tiene la claridad que a menudo se le atribuye. No obstante, me inclino a compartir la sentencia de Ross, quien, en parte porque se apoya en un pasaje al final de la *Ética eudemiana*, le adjudica la “Posición A”. El comienzo de este pasaje aristotélico es muy parecido al del libro VI de la *Ética a Nicómaco*. Nos dice que, de la misma manera que los médicos tienen criterios para juzgar de la salud, así también al hombre bueno no le falta una norma para determinar el justo medio. Esta norma es un “principio de rectitud”; pero la expresión no es muy luminosa. En seguida, leemos:

... Dios... es la meta que la sabiduría práctica se pone delante al dar sus dictados... Seguir esos dictados... que son los que mejor conducen a la contemplación de Dios es, por lo tanto, lo más excelente; he aquí la norma de conducta más noble. En cambio, los dictados que nos apartan de la contemplación y el servicio de Dios, ya sea porque son exagerados o deficientes, son malos...

Tal vez este pasaje lo haya escrito Aristóteles en su primera época, bajo una influencia mayor de platonismo, como lo postula Werner Jaeger;¹⁶ pero ciertamente concuerda con la opinión firme de Aristóteles de que todas las cosas aspiran a Dios y de que la vida de Dios es una vida de contemplación. Si nos permitimos suponer que aquí se encierra la posición final de Aristóteles, entonces tenemos que, después de todo, su mentalidad acerca de la rectitud y la perversidad morales si es teleológica. Y la razón está en que nos dice que son acciones moralmente rectas solo aquellas que pueden conducir mejor a la vida contemplativa (la vida intelectual) del individuo y/o del estado del individuo.

Así pues, no sin ciertos tropiezos y dudas, hemos llegado a la conclusión de que Aristóteles considera como fin de todas las acciones humanas, y como criterio de la excelencia moral, la promoción de actividades intelectuales excelentes. Con estas premisas, los actos en consonancia con el justo medio resultan ser de naturaleza tal que pueden perfeccionar la vida intelectual del sujeto y/o de los demás. Algo debemos añadir aquí: Aristóteles no juzga como acción moral excelente la que se reduce a ejecutar lo debido.

Quien realiza la acción debe mantener también, mientras la realiza, determinada actitud: en primer lugar, debe proceder con conocimiento de causa: en segundo lugar, debe realizarla con plena deliberación, queriéndola en razón de sí misma, y, en tercer lugar, la acción deberá ser el fruto de una disposición firme duradera del carácter... pues si bien es cierto que se dice de una acción que es justa y temperada cuando se asimila a las acciones de los hombres justos y temperados, quien realiza tales acciones no es justo y temperado simplemente por realizarlas, sino tan solo cuando las realiza conforme a la manera de los hombres justos y temperados.¹⁷

Para que la acción resulte excelente en el orden moral no solo debe ser recta (ajustada al criterio), sino que debe hacerse con plena conciencia y expresar en sí misma una disposición hacia lo recto y hacia lo noble precisamente porque aquello es recto y es noble. La misión del pedagogo moralista no se limita a fomentar las disposiciones que efectivamente darán origen a acciones virtuosas e inhibirán las malas (aunque esto es lo mínimo que se le pide hacer); deberá esforzarse cuanto pueda por cultivar la disposición de hacer el bien por su bondad intrínseca o, para decirlo como Aristóteles, la disposición a encontrar gozo haciendo acciones nobles y rectas porque lo son.

De aquí la importancia, señalada ya por Platón, de haber sido educados en una forma tal que nos guste o nos desagrade aquello que debe gustarnos o desagradarnos, pues en esto está la verdadera educación.¹⁸

Solo cuando un hombre muestra esta actitud en todas sus elecciones y en todos sus actos puede decirse que es un hombre virtuoso y que sus acciones lo son. Según Aristóteles, ni el hombre ni sus actos poseen la virtud

¹⁶ *Ética Eudemiana*.

¹⁷ *Aristotle* (Nueva York: Oxford Paperbacks, Oxford University Press, 1962), pp. 231-246.

¹⁸ *Ética*. II, 4, 1105a; cf. VI, 12, 1144a.

solo porque exista el esfuerzo habitual de conseguirla (para Kant, en cambio, si); hay que realizar efectivamente lo que dentro de las circunstancias, se ajusta al criterio de rectitud. Además de la buena voluntad es necesaria la intelección correcta de lo que hay que hacer. Esta opinión aristotélica es similar a la de Dewey, como veremos después.

Tenemos, pues, en respuesta a las preguntas suscitadas antes:

- a) Que Aristóteles, aunque considera deseables diversos tipos de actividades, o inclusive rectos y excelentes, solamente a dos de ellos les concede la calidad de ser intrínsecamente rectos y loables (nobles) tales son las acciones morales excelentes y la actividad intelectual excelente:
- b) Que considera las segundas superiores a las primeras, y
- c) Que su idea sobre la relación de esas acciones con la felicidad o la vida en el bien es ambigua: a veces identifica a la felicidad con la contemplación, pero otras veces admite que los actos morales y políticos son también una forma de felicidad. También hemos visto que el punto de vista de Aristóteles sobre el criterio de las acciones morales excelentes no es muy claro, pero probablemente tiene un fundamento teleológico, individualista o nacionalista. En seguida trataremos de ver cuál es su criterio de la excelencia en el caso de las actividades intelectuales, pues también éstas pueden realizarse bien o mal.

El criterio de la excelencia intelectual

Hemos visto que Aristóteles distingue, en la actividad del intelecto, dos clases: la búsqueda “científica” o especulativa y el razonamiento “deliberativo” o práctico. Este último lo divide, a su vez, en otros dos: el razonamiento o saber “práctico” y el razonamiento o saber “productivo”. Así resulta que termina reconociendo tres clases de actividad o razonamiento intelectual que pueden llevarse al cabo de manera excelente o deficiente. Y ¿cuál es su postura respecto al criterio para discernir si la actividad intelectual procede bien? Responde en un principio, claro está, que la actividad excelente del intelecto es aquella que realiza bien su función. De acuerdo; pero y cuándo realiza bien su función? La respuesta de Aristóteles es que el entendimiento, cualquiera que sea la clase de actividad en que se ocupa, siempre es una facultad cognoscitiva; es decir, que su objetivo es la verdad o el descubrimiento de la verdad (no solo tendiendo a ella, sino alcanzándola efectivamente). Pensar para llegar a la verdad es la función del entendimiento, y su trabajo será bueno siempre que razone activamente en una forma conocida como verdadera. Según Aristóteles, no basta que nuestros razonamientos sean ágiles, libres, críticos, sinceros, finos, amplios, inteligentes o laudables en general, a la manera que Dewey propone, no; para ser excelentes deberán ser verdaderos. Diciéndolo con Las palabras de un discípulo de Aristóteles: “No es mediante ejercicios de sus facultades, sino mediante la verdad como [la mente humana] se libera, mediante la verdad realmente alcanzada...”¹⁹

El pensar especulativo resulta excelente o bien realizado cuando discierne la verdad de lo que es y lo que no es, sin importar para nada la orientación de la conducta del hombre o el cumplimiento de algún deseo. El pensar práctico resulta excelente o bien realizado cuando consigue llegar a una verdad conforme a un deseo bien ordenado, o bien a la verdad sobre las acciones en su relación con lo que es bueno o malo para el ser humano —es decir, si alcanza el conocimiento del fin correcto, o del bien, y de los medios para realizar el bien o, más sencillamente, cuando alcanza el conocimiento de lo moralmente correcto. El pensar productivo resulta excelente o bien realizado cuando da con la verdad acerca de la fabricación de algo; es decir, con el modo de fabricar algo bello, deseable o útil. En términos generales, pues, La especulación excelente termina “sabiendo *que* la cosa *es* así” el razonamiento práctico excelente termina “sabiendo lo *que* hay que *hacer*”, y el pensamiento productivo excelente es aquel que termina “sabiendo *cómo* hacer algo”. El objetivo de la especulación es simplemente llegar a la verdad por sí misma; el del razonamiento práctico es llegar a la verdad para aplicarla en acciones de orden moral y político; y el objetivo de los razonamientos productivos es la posesión de una verdad que servirá para la fabricación de algo. La actividad intelectual excelente que se desarrolla en los dos primeros casos es deseable por sí misma, pero la del razonamiento práctico es deseable también por sus consecuencias o efectos; en cuanto a la actividad excelente del pensar productivo, Aristóteles parece considerarla deseable solo como un medio.

¹⁹ *Ética*, II, 3, 1104b.

Aquí cabe lógicamente preguntar cuáles son los criterios para saber si hemos llegado a la verdad en cualquiera de estos tres procesos intelectuales; más este problema nos obligaría a internarnos en la teoría aristotélica del conocimiento hasta mucho más allá de lo que es útil a nuestros propósitos. En cualquier caso, la cuestión del criterio de verdad en el razonamiento práctico es la misma, esencialmente, que en la cuestión de la rectitud moral anteriormente examinada. Empero, tal vez convenga recordar la doctrina aristotélica de que cuando la mente logra conocer una cosa se asimila o conforma con su objeto, en cierto modo revistiendo la forma o naturaleza del objeto cognoscible, abstrayéndolo —claro está— de la materia. Al efectuar esta operación, la mente humana, o aquella parte de la misma que Aristóteles llama “el entendimiento pasivo” se comporta en cierto sentido pasivo o receptivamente, mientras otra parte de ella, que Aristóteles llama “el entendimiento agente” o activo (y que en algunos pasajes hasta da impresión de considerarlo inmortal y aun divino) se comporta activamente: discriminando, comparando, intuyendo, etc. De suerte que, aunque Aristóteles no crea que el conocimiento implique una acción física como lo afirma Dewey— ciertamente está convencido de que es una actualización y una actividad de la mente; es más, dicha actividad mental constituye para él la actividad por antonomasia. Decir que en la teoría aristotélica del conocimiento —como Kant y Dewey lo dijeron— la función de la mente se reduce a la de un simple “espectador” no es toda la verdad, aunque encierra una parte de verdad.

Sumario

Hemos llegado al punto en que ya estamos enterados, hasta donde es posible precisar, de los puntos claves en la filosofía aristotélica de la vida. Estos son los siguientes:

- 1) La vida en el bien = la vida capaz de satisfacernos = una vida feliz = una vida en el ejercicio de actividades intrínsecamente excelentes (de orden intelectual, o de orden intelectual y moral según la interpretación por la que optemos);
- 2) Las actividades intelectuales excelentes son aquellas que consiguen alcanzar la verdad o contemplarla;
- 3) Las actividades morales excelentes son aquellas que dan con el medio indicado por la sabiduría práctica, o bien, si se interpreta teleológicamente a Aristóteles, las que mejor contribuyen a promover la felicidad de quien las realiza y/o del Estado;
- 4) Las actividades intelectuales excelentes superan a las morales y constituyen un grado de felicidad más elevado; finalmente,
- 5) Todas las demás actividades que podemos concebir solo serán excelentes siempre que sean capaces de conducirnos a la vida moral y/o a la vida intelectual. Ha llegado el momento en que hagamos ver el nexo que hay entre Aristóteles y la educación.

La meta y la misión de la educación

Aristóteles introduce el tema de la educación al preguntar de qué manera puede conseguirse la felicidad —una vida en el ejercicio de actividades intrínsecamente excelentes—. ¿En qué forma nos será posible realizar, o ponernos en camino de realizar, dichas actividades excelentes, si llegamos a optar por ellas? Le deberemos esta posibilidad a la Naturaleza (por nacimiento), a la educación, a la costumbre, a otro tipo de aprendizaje, a la munificencia divina o a la fortuna?

- a) Ciertamente no le deberemos esta posibilidad a la Naturaleza —arguye Aristóteles—, aunque ella en nada se opone: más lo único que la Naturaleza nos da son las potencias o el germen fundamental, y aun esto no se lo da a todos en el mismo grado.
- b) Tampoco a la munificencia divina; si algún don se recibe de Dios o de los dioses —arguye Aristóteles— sería razonable suponer que será la felicidad; pero en su metafísica, como hemos visto, Dios (y los dioses) se conciben como literalmente fuera del ámbito del “hacer” o del dar. Dios (los dioses) únicamente pone un dechado o ideal al que debemos tender, mas el ímpetu deberá brotar de nosotros mismos (el *ímpetus* ya está en nosotros por naturaleza).
- c) La buena fortuna, como decíamos, sí hace falta; pero nuestra conclusión deberá ser, no obstante, que:
- d) La felicidad se alcanza “mediante las excelencias y mediante cierto tipo de aprendizaje o de estudio”; en una palabra: mediante la educación. Lo que yo entiendo que quiere decir Aristóteles es

que nosotros mismos nos ponemos en el camino de realizar actividades excelentes de orden intelectual y moral siempre que, mediante cierto tipo de educación, adquiramos determinadas disposiciones o excelencias. Esto no es otra cosa sino lo que he alegado en el capítulo primero y que, por ende, no necesita ulterior explicación.

En consecuencia, podríamos resumir la concepción aristotélica de los objetivos de la educación como sigue: El propósito *final* de la educación, como de la vida misma, es la consecución, por parte del individuo y/o del Estado, del máximo grado de felicidad posible; es decir, la realización de actividades excelentes por si mismas del género o de los géneros más excelsos. El papel que desempeña la educación en la jornada hacia esta meta y que, por ende, constituye su fin *inmediato*, es el cultivo de aquellas disposiciones indispensables con que la gente queda capacitada, lista y dispuesta para realizar las actividades excelentes por si mismas que constituyen la felicidad y/o las demás actividades que resultan necesarias o útiles —en calidad de medios o de condiciones— para la ejecución de las otras de naturaleza excelente. He aquí la razón de que Aristóteles nos diga, en un pasaje ya citado, que como la finalidad de la política es promover la vida en el bien, su principal empeño deberá ser fomentar en los ciudadanos las disposiciones a realizar lo excelente.

Habiendo concebido así el papel central de la educación dentro de la vida y de la sociedad, Aristóteles hace una crítica de Platón, injusta hasta cierto punto (en la *Política*), objetándole que confía demasiado en la legislación y ordenamiento de las leyes y muy poco en la educación y las disposiciones que ella produzca. Tal parece, entonces, que un gobernante lograría que su pueblo acertase a pensar la verdad y obrar lo justo simplemente encareciéndole a cada momento lo que debe pensar y lo que debe hacer, acompañando cada amonestación con alguna amenaza terrible o con la promesa de un premio estimulante: en este caso, el papel de la educación sería íntimo y lo mismo podría decirse de la importancia conferida al cultivo de las disposiciones. No es esto lo que considera Aristóteles, como *tampoco* (para el caso) Platón. Aristóteles está convencido de que, en principio por lo menos, los individuos que poseen las potencialidades requeridas deben ser educados hasta que tengan las disposiciones correspondientes para después quedar en libertad de desenvolverse por si mismos conforme al ritmo de su propia vitalidad, en una especie de autonomía ya motivada por el deseo de realizar lo excelente por su excelencia intrínseca.

Las disposiciones que deben cultivarse

En principio, ya quedó aclarada la respuesta de Aristóteles a la pregunta: “¿Qué disposiciones o excelencias hemos de tratar de cultivar?” El punto está claro, al menos, por lo que se refiere a la *Ética*; en la *Política* tropezaremos luego con cierta oscuridad. Las disposiciones que debemos cultivar son todas aquellas que subyacen en nuestro ser y lo condicionan a la vida virtuosa (siempre contando con la ayuda del destino), es decir, a la realización más o menos libre de diversas actividades excelentes por sí mismas, y le proporcionan los medios requeridos para su realización. No olvidemos que el concepto de la felicidad no contiene únicamente actividades, y que no son las de excelencia intrínseca las únicas que debemos realizar, sino también todas aquellas que en calidad de medios (fabricar, trabajar, etc.) nos competen, si no a todos los hombres, por lo menos a algunos de nosotros. Por más que las acciones excelentes de orden moral solo sean buenas en calidad de medios, y por más que no constituyan la felicidad (según se desprende de la interpretación teleológica de Aristóteles), son, sin embargo, de importancia crucial y requieren el cultivo de los medios que las condicionan.

Las virtudes morales

Aunque la respuesta aristotélica esté clara en principio, nos queda por ser de qué manera la concreta. Preguntémonos, antes que nada, cuáles son las disposiciones que él juzga excelentes en el orden moral. Serían aquellas, naturalmente, que tiendan a lo justo y a lo excelente; mas, ¿cuáles son esas? Aristóteles nos da una larga enumeración sin pretender tal vez que sea completa. Cita el valor, la temperancia, la justicia, la liberalidad, la esplendidez, la grandeza de alma, el buen carácter, la veracidad, el sentido del humor, la amabilidad, la justa indignación y otras más —explayándose en cada una con cierta holgura. Cada una de estas disposiciones es, para él, una predisposición habitual para elegir lo acertado moralmente (el justo medio) en determinadas situaciones generales, obedeciendo al criterio de moralidad (cualquiera que sea éste para él) y eligiendo el proceder recto porque es el recto. De esta suerte, la temperancia es la disposición a comportarse con rectitud frente al dolor y frente al placer porque ello es lo debido; es decir, *lo que* hacen los hombres temperados y *como* ellos lo hacen. La liberalidad y la esplendidez son virtudes que tienen que *ver* con el empleo dado al dinero; la primera compete a los hombres que manejan pequeñas sumas y la segunda a quienes disponen de grandes cantidades. Algunas de las excelencias morales aristotélicas —preciso es reconocerlo— suenan un poco extrañas a nuestros oídos; y la que más curiosa nos resulta es, quizá, la grandeza de alma o el sentimiento elevado de la propia dignidad. Casi parece que el hombre de alma grande es el ideal de Aristóteles, pues se expresa de la grandeza del alma como de “una especie de corona de las demás virtudes”, de la cual derivan toda su excelencia y sin la que no podrían existir. Este sentimiento elevado lo describe parcialmente como sigue:

... se dice de un hombre que posee grandeza de alma cuando reclama mucho para sí y se lo merece... [Este hombre] parece extremarse si se atiende a la magnitud de sus pretensiones, pero está en el justo medio si se atiende a la rectitud de las mismas, pues no pide sino lo que merece... su ambición es el honor: eso exige y eso merece... el hombre de alma verdaderamente grande tiene que ser un hombre bueno tiene que ser grande en cada una de las virtudes. Sería impropio de él huir frente al peligro o proceder fraudulentamente, es difícil llegar a tener un alma verdaderamente grande... un hombre así no encontrará excesivo placer en la honra que le dan los hombres buenos, pues siente que no le dan sino lo que le corresponde... pero, en cambio, sabe despreciar el honor que viene de la gente vulgar o el que se le brinda por razones superficiales... también se mantiene sobrio por lo que mira a las riquezas, el poder, la buena y la mala suerte, sin regocijarse demasiado en la prosperidad ni gemir mucho en la adversidad... este hombre..., no busca los peligros, pues son pocas las cosas que tiene en muy alto; pero si sabe afrontar graves riesgos... reparte beneficios, mas se avergüenza de recibirlos... es altivo con los encumbrados y gentil con quienes tienen solo lo necesario, pues... querer señorear a quienes ya están abajo denota vulgaridad. No entra a competir por los objetos que suelen acicatear la ambición, y... se toma su tiempo para obrar, salvo en aquellas circunstancias donde está de por medio una gran gloria o proeza... habla y actúa con libertad porque se siente por encima de los demás y le importa más la verdad que la opinión de la gente... No es dado a admirar... no alimenta rencores... no anda murmurando...¹

¹ Jacques Maritain, *La Educación en este Momento Crucial*. Desclée, de Brouwer.

Todavía sigue diciendo Aristóteles que un hombre así sabrá caminar mesuradamente y hablar en una voz grave y sostenida. Hay cierta nobleza en este ideal; pero los lectores modernos perciben aquí, instintivamente, algo de ese orgullo que precede a la caída.

Estas son, en líneas generales, “las virtudes [o excelencias morales] del hombre de bien”, como las denomina Aristóteles en la *Política*. El hombre plenamente virtuoso, el caballero íntegramente revestido de la armadura moral, las poseerá todas en su forma óptima y perfecta; siempre sabrá elegir, deliberadamente, el camino acertado en todas las situaciones, y lo elegirá simplemente por su rectitud (o porque lo que equivale a lo mismo— eso es lo noble). Pero Aristóteles, desde luego, no cree que todos estén llamados a poseer estas virtudes en el grado óptimo. Cree que, siendo la naturaleza humana la misma en todos, también el ideal moral es el mismo. Cada cual deberá conseguir estas virtudes hasta el grado en que se lo permitan la fortuna y sus potencialidades naturales. Sin embargo, aunque la naturaleza humana específica sea la misma en todos nosotros, los elementos que la constituyen no se encuentran en cada uno con la misma intensidad; por eso difieren nuestras potencialidades y, proporcionalmente, el grado y la forma de las excelencias morales que se nos pueden pedir.

Todas las personas tienen en común las mismas facultades anímicas, pero en diverso grado. El esclavo carece absolutamente de capacidad para tomar decisiones; la mujer sí la posee, pero no tiene autoridad para imponerlas; y los niños, aunque la tengan, la tienen en forma incipiente.

Aristóteles continúa diciendo aquí que las virtudes que se nos piden son relativas no solamente a la capacidad innata de cada cual, sino también a la función o papel que desempeñe en la sociedad.

... todos participan de ellas [de las excelencias morales], pero no todos de la misma manera —cada cual únicamente hasta donde lo requiere su propia función. Por consiguiente, será el gobernante quien les deba poseer en grado perfecto... y los demás sólo hasta el grado que corresponda a cada uno.²

Esto parece dar a entender que la temperancia, la justicia y demás virtudes, revisten formas diferentes según las atribuciones de cada cual de un gobernante, de un jefe de familia, de un esclavo, de una mujer, de un obrero, de un niño; es decir, que son las obligaciones de la posición de cada persona las que, hasta cierto punto, determinan qué virtudes hace falta tener y en qué tipo de actividades ejecutarlas. Sin embargo, habiendo Aristóteles sostenido que la función social de cada cual se determina (o más bien debería determinarse) por sus propias capacidades, lo dicho equivale a afirmar que debemos alcanzar las virtudes morales hasta el grado, y solo hasta el grado para el que la Naturaleza y el destino nos han capacitado. El ideal sigue siendo el mismo para todos.

La piedad

Una de las virtudes griegas tradicionales fue la piedad, y llama mucho la atención no hallarla en la lista de Aristóteles. ¿A qué atribuirlo? Se inclina uno a pensar que se debe a la concepción aristotélica de Dios, un Dios cuya existencia y relaciones con el mundo no demandan en lo absoluto nada de lo que nosotros concebimos como piedad. Aristóteles se cuida, empero, de afirmar esto de manera categórica, y en la *Política* hace recomendaciones a favor de los servicios religiosos. Pero debemos recordar que, en su manera de pensar, todos los seres tratan de asemejarse a Dios, cada cual buscando realizar la actividad más excelente que compete a su naturaleza. Quizás sea esto lo que Aristóteles entiende por piedad, y en este caso se trata de una “piedad natural” que todas las cosas tienen y no hace falta cultivar, sino únicamente hacer añorar hasta la conciencia y alumbrarla en el camino. En este sentido la piedad no es una excelencia de orden moral, sino tan solo ese deseo de la excelencia que está en la base del pensamiento aristotélico.

El vicio

Hay que mencionar aquí dos disposiciones morales, o rasgos de carácter, indeseables. Aristóteles había primero del vicio, lo opuesto a la virtud. El vicio consiste en la disposición arraigada a elegir los excesos o las deficiencias, no el justo medio; es decir, la elección de un curso de acción equivocado. Una acción viciosa es voluntaria, según Aristóteles: no menos voluntaria que las acciones virtuosas, y vituperable en el

² *Ética*, IV, 3, 1123b-1125a.

mismo grado en que las otras son dignas de alabanza. Sin embargo, aunque el hombre vicioso actúa voluntariamente, en cierta medida la culpa está en su ignorancia; no sabe adónde llevan los principios rectos de acción y sigue un criterio equivocado del bien y del mal. Para él, aprovechar el placer y apartarse del dolor son los objetivos de la vida y de la acción. La tarea fundamental de la educación moral consiste en desarraigar esta ignorancia práctica y esta desvirtuación del propósito.

La incontinencia

La otra disposición indeseable del carácter es la *akrasia*, traducida diversamente como “incontinencia”, “desenfreno” y “debilidad de la voluntad”. La *akrasia* no es lo mismo que el vicio. El hombre incontinente comete acciones desordenadas con frecuencia y voluntariamente, pero:

- a) Sabe que procede mal en la misma forma que el vicioso lo sabe, y
- b) El incontinente no se ha propuesto como intención fija hacer cosas desordenadas; el vicioso, en cambio, sí. El incontinente no elige deliberadamente obrar mal: sus pasiones no le dejan hacer aquello que, hasta cierto punto, sabe que es lo correcto. Tiene cierto conocimiento de su verdadero fin y de los verdaderos principios de acción, y su propósito es bueno; por consiguiente —como dice Aristóteles—, solo es perverso a medias. Sucede con él lo que con el hombre vicioso que su educación fue errada, pero no tanto por haberlo dejado en la ignorancia de la vida moral sino por no haberle dado medios para dominarse.

En realidad, también él obra mal por ignorancia, ya que Aristóteles está convencido de que cuando el hombre tiene un conocimiento *plenamente activo y operante* de los principios de acción y de sus propias circunstancias en el momento de actuar, no puede voluntariamente dejar de hacer lo justo. Pero en el caso del hombre incontinente, sus pasiones son tan fuertes y han estado tan descontroladas que le ciegan el conocimiento para obrar o el camino para hallar la luz que necesita. Sus actos resultan voluntarios y vulnerables porque bien pudiera —o puede todavía— tomar las medidas necesarias para dominar sus pasiones. El incontinente tiene momentos de lucidez y de buena voluntad que el vicioso no tiene, pero se muestra incapacitado para actuar conforme a ellos de manera constante. Por contraste, un vicioso puede tener mucho mejor dominadas sus pasiones y llevar una vida más estable, pero siguiendo un principio equivocado y un fin perverso.

... el hombre incontinente es como un Estado cuya legislación fuera buena y sus decretos acertados, pero que no los cumple... en cambio, el hombre vicioso se parece a un Estado que si cumple sus leyes, pero éstas son malas.³

Dicho de otra manera, la incontinencia es como una enfermedad que aparece y desaparece, en tanto que el vicio es también como una enfermedad incurable y muy arraigada.

Las excelencias intelectuales

Esto nos conduce al tema de las excelencias intelectuales. ¿Cuáles son las disposiciones del entendimiento que Aristóteles considera deseables? Las que nos conducen a la verdad, naturalmente; pero cuáles son éstas? Aquí nos ayudará, primero que nada, tener una idea general de la vida intelectual tal como Aristóteles la concibe. La vida intelectual se origina en el conocimiento de las cosas particulares a través de los sentidos del cuerpo, pues no tenemos conocimientos innatos. Lo que sí tenemos innato es una habilidad sensorial perfeccionada: la única excelencia que Aristóteles juzga innata, y por la que omite hablar de la educación de los sentidos —cosa que si hacen otros pedagogos ulteriores, incluyendo a Kant—. Esta aprehensión fundamental de los objetos singulares mediante los sentidos incluyen en sí cierta intuición o apercepción. Con ayuda de la memoria y de la imaginación, la intuición se desarrolla hasta convertirse en un conocimiento basto, pero importante, al que Aristóteles llama “experiencia” (y del que no cesa de repetir que carecen los jóvenes).

³ *Politica, La, I, 13, 1260a.*

... de las percepciones sensoriales se origina lo que llamamos memoria, y de la memoria repetidamente evocada de una misma cosa se forma la experiencia... Asimismo de la experiencia —de la idea universal arraigada ya en la mente, del concepto que se reproduce indefinidamente con diversas individuaciones— se origina la habilidad del artesano y el saber del científico... Es como la huida en desbandada de unos guerreros, cuando por fin un hombre logra detenerse y luego otro, hasta quedar restituida la formación de combate. Es una característica del alma poder realizar esto. Una vez que logra fraguar determinado número de captaciones lógicas similares, el alma aprehende la primera idea universal, pues aunque el *acto* de la percepción sensorial sea particular, su contenido es universal (hombre, no simplemente Calias). En seguida, cuando estos universales rudimentarios desfilan precipitadamente, uno de cuáles —por fin— se detiene y fragua: y otro nuevo ciclo comienza, hasta que se perfilan totalmente los conceptos universales; por ejemplo: cuando se tiene el concepto de esta especie animal y de aquella otra, eso constituye un paso hacia el concepto del género animal, el cual —a su vez— constituirá un estadio en el ascenso a otra generalización.⁴

Mediante un proceso de inducción (más cierta comparación y abstracción) nos es posible llegar a intuir los universales y las relaciones que tienen entre sí —por ejemplo, los conceptos fundamentales y los postulados de la geometría. Pero esta inducción-intuición no constituye sino una de las fuentes principales del conocimiento o de los puntos de partida de nuestros procesos mentales.

Los principios fundamentales se captan a veces por inducción, a veces por intuición, a veces por cierta experiencia repentina y a veces por algún otro medio.⁵

Una vez captados estos principios, sirven de base para ulteriores razonamientos que desembocan en conclusiones más lejanas —elaborando, por ejemplo, deducciones o inferencias, ya sean de orden especulativo o de orden práctico—. Pero siempre y en todos los casos en que se llega a una nueva aplicación, es menester tener una nueva percepción o intuición del objeto concreto, de este hombre, de este triángulo, etc.

Hasta cierto grado este esquema general describe todos nuestros procesos mentales. Pero, como ya habíamos visto, Aristóteles distingue tres tipos de conocimiento: el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y el conocimiento productivo. De ello se desprende que también hay tres clases principales de excelencia intelectual:

- 1) La disposición a la especulación excelente;
 - 2) La disposición al razonamiento práctico excelente, y
 - 3) La disposición a concepción creativa excelente. A la primera, Aristóteles la llama *sofia* o sabiduría teórica; a la segunda, *frónesis* o sabiduría práctica, y a la tercera, *tekne* o arte (ortografía trans-literal). Estas son las tres disposiciones implícitas de la mente que la ponen en camino de contemplar la verdad o de juzgar con verdad.
- 1) La sabiduría teórica —nos dice Aristóteles— resulta de la combinación de otras dos excelencias intelectuales, que son la intuición y la ciencia. Por intuición, Aristóteles entiende aquí la capacidad de comprender conceptos y principios fundamentales; por ciencia, “la capacidad de demostrar”, o sea, de obtener conclusiones ciertas partiendo de los principios fundamentales captados por la intuición. Mediante esta combinación de la intuición y del razonamiento deductivo, la mente es capaz de elaborar sistemas completos de conocimiento cierto en diversas áreas. La materia sobre la que versa la sabiduría teórica es, según Aristóteles, todo lo eterno, necesario e inmutable, y que contrasta con todo lo demás: lo transitorio, contingente y mutable. Aristóteles insiste especialmente en que la sabiduría teórica no se ocupa del modo como el hombre debe proceder ni de ninguna otra cosa aplicable a la acción del hombre o que pueda resultar afectada por ella. En aquellos casos en que la sabiduría teórica no versa sobre lo eterno, trabaja, no obstante, en buscar generalizaciones de lo transitorio —generalizaciones que encierran forzosamente una verdad siempre o por lo menos en “su mayor parte”—, leyes de comportamiento que son inmutables o, por lo menos, derivadas de la naturaleza misma de la cosa. Esta sabiduría teórica abarca tres campos: el de la física (que incluye a la biología y la psicología, así como la astronomía y la “física” propiamente dicha, etc.; el de las matemáticas y el de la metafísica. La física versa sobre objetos

⁴ *Ética*, VII, 10, 1152a.

⁵ *Posterior Analytics*, 100ab; cf. *Metaphysics*, 980-981b; *The Basic Works of Aristotle*. ed. Richard McKeon (Nueva York: Random House. 1941), p. 185.

que tienen existencia concreta, pero no son inmutables; las matemáticas versan sobre objetos que son inmutables, pero no tienen existencia concreta en cuanto tales (los números, los triángulos...); la metafísica versa sobre objetos que sí tienen una existencia concreta y además son inmutables (por ejemplo, Dios). Cada una de estas disciplinas se sirve a la vez de la intuición y de la ciencia.

Examinando lo dicho desde otro punto de vista, podríamos decir que son tres las excelencias del entendimiento científico: la intuición teórica, la ciencia y la sabiduría teórica (que resulta de la combinación de las dos primeras). Pero Aristóteles también consideraría como una excelencia intelectual el conocimiento matemático o la aptitud para hacer operaciones matemáticas; así es que, tomando esto en cuenta, podemos distinguir otras tres excelencias del entendimiento teórico: la habilidad para la física, para las matemáticas y para la metafísica. Cuando nos dice que la felicidad consiste en la contemplación o que la contemplación constituye la felicidad de orden más alto, están entendiendo por contemplación el ejercicio de la sabiduría teórica en estos tres campos.

- 2) Ya hemos examinado hasta cierto punto la sabiduría práctica. Como cualquier otro proceso mental, el razonamiento práctico parte de la intuición o percepción de algún objeto particular, que en este caso deben ser una acción concreta. En seguida, a través de ciertos pasos, llega a concebir el fin o el bien que debe buscarse en la vida, o a comprender cuál es el primordial principio (o principios) de acción. Aristóteles no deja muy en claro por qué método el razonamiento práctico consigue llegar a los principios fundamentales correctos de la acción moral y de la acción política; en consecuencia, tampoco su concepción de la educación moral y política queda suficientemente clara. Parece que piensa, eso sí, que debe haber cierta inducción de por medio; y también insiste en que interviene cierto proceso de habituación correcta; lo que no se alcanza a ver es si, una vez lograda dicha inducción y dicha habituación, podemos en seguida captar el principio (o los principios) del razonamiento práctico, mediante un proceso de intuición como el que requieren las matemáticas. En definitiva, parece que no afirma tal cosa.

Tal vez su verdadera respuesta a la pregunta de cómo adquirir nuestros principios primordiales de orden práctico se reduzca simplemente a que debemos seguir la línea de pensamiento propuesta en la *Ética*, sobre todo en el libro I. En cualquier caso, ciertamente considera que está dentro de la sabiduría práctica la habilidad para captar los principios fundamentales de la acción. Y también, aunque no nos dé ningún nombre para esto, encuentra que en la sabiduría práctica existe algo que corresponde a la ciencia. Y es que Aristóteles concibe la sabiduría práctica como un proceso que va desde los principios fundamentales hasta las conclusiones para la acción a través de uno o de varios "silogismos prácticos", como dice.

Si optamos, pues, por interpretar la mentalidad aristotélica a la luz del criterio moral puramente teleológico antes mencionado, el proceso de su razonamiento debe tener como premisa mayor, en última instancia, la proposición de que el fin o el bien o la felicidad consisten en la contemplación. Así pues, adaptando uno de sus propios ejemplos, la línea del razonamiento aristotélico procedería en la forma siguiente:⁶

A

1. El bien es la contemplación.
2. La salud es conducente a la contemplación.
3. (*Por lo tanto*) La salud es deseable para el hombre.

B

1. La salud es deseable para el hombre.
2. El alimento fresco (no rancio) es conducente a la salud de los hombres.
3. (*Por lo tanto*) El aumento fresco es bueno para los hombres.

C

1. El alimento fresco es bueno para los hombres.
2. Yo soy un hombre.
3. (*Por lo tanto*) El alimento fresco es bueno para mí.

D

1. El aumento fresco es bueno para mí.
2. Este pan está fresco.

⁶ *Ética*, I, 7, 1098b.

3. (*Por lo tanto*) Este pan es bueno para mí.

En realidad, lo que Aristóteles afirma es que la última conclusión de cualquier proceso raciocinativo-práctico no es una proposición como la D-3, sino una acción concreta como la de comer. Pero lo que a nosotros nos importa más advertir es la forma en que concibe Aristóteles la razón práctica:

- a) Proporcionando, mediante una intuición o algún otro método, la premisa normativa fundamental:
- b) Proporcionando también todas las afirmaciones *de hechos* que sirven de premisas menores; a saber, A-2, B-2, C-2 y D-2, y
- c) Sacando correctamente las conclusiones A-3, B-3, C-3 y D-3. Debido a que en las premisas menores, C-2 y D-2, así como la conclusión última se encuentra la captación de un particular, Aristóteles sostiene que la sabiduría práctica entraña el uso de cierto tipo de intuición. De hecho, en este caso, la intuición es simplemente *una* “apercepción” a la que afirma que es preciso recurrir para determinar el justo medio acertado. (Desde luego no se trata aquí de aquella otra intuición requerida como elemento de la sabiduría teórica. Por lo que respecta a las premisas A-2 y B-2, que asientan situaciones de hecho y nos instruyen sobre el origen de ciertos resultados, éstas proceden de la que Aristóteles llama ingeniosidad, que consiste en saber lo que hay que hacer para llegar a cierto resultado y que no es constitutiva de la sabiduría práctica salvo en aquellos casos en que se ejercita tendiendo al fin recto o al principio fundamental.

Así pues, nos hallamos con que la sabiduría práctica es una resultante de la intuición perceptiva, de la inducción, del razonamiento silogístico-práctico, de la ingeniosidad y de la habilidad para conocer los primeros principios de la acción —todo ello precedido por una habituación correcta—. La esencia de la sabiduría práctica consiste:

- a) En juicios normativos que se refieren a la acción, y
 - b) En juicios de situaciones de hecho acerca de todo aquello que resulte variable y afectado por la acción humana, acerca de lo que resulte un medio adecuado para lograr algo, del resultado de nuestras acciones y de las circunstancias reales de nuestra situación particular. A veces se expresa Aristóteles como si la sabiduría práctica se identificara con la ciencia política, pero en otras ocasiones distingue en ella tres partes: la política, que se refiere al Estado; la economía, que se refiere a la familia o la propiedad, y la ética, que se refiere a la vida del individuo.
- 3) El conocimiento productivo o creativo es aquel que nos enseña a producir o fabricar algo. Por consiguiente, al igual que el razonamiento práctico, tiene que ver con lo variable y con lo contingente y con todo aquello en que puede influir la acción humana. La excelencia del pensar creativo constituye un arte o *tekne*, que Aristóteles define como una disposición para hallar verdaderamente la forma de producir una cosa o darle existencia. Como antes indicábamos, de este arte el hombre se adueña gracias a la experiencia.

... el arte surge cuando se consigue acuñar un juicio universal partiendo de muchas aprehensiones de la experiencia sobre determinado tipo de objetos. Pues poder juzgar que tal duración le hizo bien a Calias cuando estuvo enfermo de tal o cual mal, y que también le hizo bien a Sócrates y a otros muchos individuos, es una cuestión de experiencia; pero, en cambio, juzgar que le hizo bien a todas las personas de una constitución física determinada —que se consigue circunscribir— cuando padecieron tal o cual enfermedad (por ejemplo, a los flemáticos o a los biliosos en estado de fiebre) eso es una cuestión de arte.⁷

Podríamos llamar al arte “sabiduría productiva”, y parece muy claro que, al igual que la sabiduría práctica, también entraña una intuición perceptiva de objetos particulares, inducciones, ingeniosidad y quizá también cierta actividad silogística —todo ella acompañado de experimentación práctica—. La diferencia capital entre estos dos grados del saber radica en que el productivo no se ordena simplemente a hacer, sino a fabricar o producir; no es la acción por sí misma, sino la acción destinada a dar existencia a algo (la salud, una casa o una estatua) que, a su vez, pueda servir de medio para ejercer otra actividad que sea valiosa por sí misma.

⁷ Véase *Ética*, VII, 3, 1147a; VI, 7, 1141b; VI, 11, 1143b.

Existen varias artes o excelencias productivas: la medicina es una de ellas (como se ve por la enumeración previa); las demás son las diversas artesanías y las diversas bellas artes.

Cuando pedimos a Aristóteles una enumeración de las excelencias intelectuales, nos proporciona cinco disposiciones: el arte, la ciencia, la intuición, la sabiduría teórica y la sabiduría práctica. Tomando en cuenta nuestro examen previo, tal vez fuera mejor enumerar siete:

- 1) La intuición perceptiva;
- 2) La intuición especulativa o teórica;
- 3) La ciencia o el razonamiento teórico excelente;
- 4) El razonamiento práctico *excelente*;
- 5) La ingeniosidad;
- 6) La inducción complementada con:
- 7) Aquello que sirve para captar los principios fundamentales de la acción.

De manera semejante, la sabiduría teórica o especulativa consiste en una combinación de las excelencias 2) y 3) precedidas por la 1) y por la 6); la sabiduría práctica, es una combinación de las excelencias 4), 5), 7) y 1), también precedidas por la 1) y la 6), y el arte de la sabiduría productiva resultaría al combinar las excelencias 4), 5) y 1) precedidas por la 1) y la 6). Mas hemos de recordar otro criterio sobre el que también es posible hacer la enumeración:

- a) Disposiciones excelentes del entendimiento científico, como son la geometría, la astronomía, la física, la biología, la metafísica...;
- b) Disposiciones excelentes del entendimiento deliberativo que se refieren al hacer: la economía, la política y la ética;
- c) Disposiciones excelentes del entendimiento práctico ordenadas a la fabricación o producción: la medicina, la arquitectura, la carpintería, la fabricación de calzado, la escultura. Si optamos por la primera clasificación, estamos recalcando el “método” en la pedagogía; si seguimos la segunda, estamos recalcando su “esencia”. En cuanto yo puedo juzgar, es posible interpretar a Aristóteles de las dos maneras.

En general, pues, Aristóteles distingue tres órdenes principales de excelencia intelectual: el saber teórico, el saber práctico y el saber productivo. De los tres, él coloca el primero por encima del segundo, tal vez porque la especulación es más puramente intelectual y porque el saber práctico se ordena a una finalidad que no es el conocimiento por sí mismo, sino la acción. Quizá también, clasifica al segundo por encima del tercero porque, aún siendo la acción la finalidad de entrambas, la acción a que tiende el saber práctico es buena por sí misma, en tanto que la acción a que tiende el saber productivo solo es buena en razón del bien que produce o que fabrica.

La sabiduría práctica y las virtudes morales

Aunque para Aristóteles la sabiduría práctica sea una de las excelencias intelectuales, el concepto en que la tiene esta en estrecha relación *con* la excelencia moral.

- 1) El insiste en que, para que nuestra elección sea correcta y nuestra acción moral excelente, debemos empañarnos en el fin o principio correcto y tener un conocimiento exacto de los hechos y de los medios. Sin embargo, señala Aristóteles, la *excelencia* moral garantiza de por sí nuestro empeño en el fin correcto, en tanto que la sabiduría *práctica* nos suministra el equipo necesario de hechos y de medios, a la par que el conocimiento del debido fin o principio.
- 2) Aristóteles proclama también que no podremos ser buenos moralmente si carecemos de sabiduría práctica, hasta pudiera suceder que hiciésemos muy bien lo justo, sin tener sabiduría práctica, ya sea porque nos hallamos inclinados por naturaleza a imitar al hombre virtuoso, o porque alguien incluye en nosotros para que realicemos tales actos. Pero, en realidad, como ya antes decíamos, no basta, para ser plenamente virtuosos, realizar los mismos actos que los hombres virtuosos; también es preciso hacerlos de la manera como ellos los hacen: por el ideal de la rectitud. Esto quiere decir que ser virtuoso implica comprender que lo que uno hace es justo, y para esto hay que tener sabiduría práctica.

La excelencia moral no consiste nada más en una disposición a conformarse con el principio de rectitud; supone además la disposición a cooperar con el principio de rectitud.⁸

- 3) Aristóteles sostiene que no podemos tener sabiduría práctica si no somos moralmente buenos. A no ser que nos hayamos empeñado en fin recto o el primer principio de acción, nuestro conocimiento de los hechos y de los medios no pasará de ser simple ingeniosidad, sin llegar a sabiduría práctica. Para que se convierta en sabiduría práctica debe acompañarse del conocimiento del fin recto o el primer principio, y sólo es posible conocer éstos cuando se es moralmente bueno.

... el bien supremo solo luce como bueno para el hombre moralmente bueno pues el vicio pervierte la mente y siembra en ella opiniones falsas sobre las primeras normas de la conducta. He aquí por qué no podemos tener sabiduría práctica sin ser moralmente buenos.⁹

Tal parece que aquí incide Aristóteles en un razonamiento circular cuando relaciona la sabiduría práctica y la excelencia moral, pues vemos que dice que cada una de ambas presupone la *otra*. Ya trataremos más este punto cuando sea el momento de estudiar las opiniones del filósofo sobre la educación moral y práctica. Ahora solo hace falta que advirtamos cómo sostiene que:

- 4) Cuando un hombre posee la excelencia intelectual de la sabiduría práctica será también moralmente virtuoso: tendrá, de hecho, todas las excelencias morales, ya que no es posible tener una de ellas plenamente sin que la acompañen las demás. De este modo, por más que insista, contra el pensar de Sócrates, en que el conocimiento teórico no es condición necesaria ni suficiente para que exista la excelencia moral, está de acuerdo en que el conocimiento práctico es una condición necesaria a la vez que suficiente para tener tal excelencia. Mas al decir esto hemos de recordar que, para Aristóteles, la excelencia moral es también una condición necesaria para la sabiduría práctica.

De todas estas consideraciones se desprende que, desde el punto de vista aristotélico, la excelencia intelectual de la sabiduría práctica y las excelencias morales forman —todas ellas juntas— una sola índole del carácter, por lo menos en su modalidad ideal, una única excelencia compleja con dos aspectos: el primero es el conocimiento de los fines adecuados, así como de los principios y medios para realizar la acción práctica; el otro, la disposición permanente de obrar en consonancia con dicho conocimiento y solo porque ello es lo noble. Hasta este punto, Aristóteles concuerda con Sócrates al afirmar que la excelencia es una. Mas solo hasta este punto, ya que afirma que existen otras no incluidas en este complejo y son la sabiduría teórica y las artes.)

El arte

Conviene que comprendamos también que lo que Aristóteles llama excelencia “técnica” es un arte como la escultura o la construcción de navíos, considerado en conjunto y no como una operación estrictamente intelectual, sino el resultado de saber como hacer la cosa y de cierta destreza para su ejecución. En otras palabras, tanto las excelencias morales como las del orden técnico resultan, en realidad, de la fusión de una excelencia del entendimiento práctico con otra excelencia de la facultad apetitiva del alma.

Otras disposiciones

¿Existen algunas otras disposiciones que cultivar aparte de las excelencias intelectuales, morales y técnicas que hemos venido examinando? Ciertamente se encuentran habilidades y aptitudes útiles como las requeridas en la guerra, o en todo aquello que, Aristóteles entiende por trabajo. Así tenemos, por ejemplo, el combate en armadura y las faenas de labranza, actividades ambas que no hallamos incluidas en la enumeración anterior. En todas las sociedades debe haber alguien que posea dichas habilidades; es más, Aristóteles parece ser de la opinión que todos deberíamos tener por lo menos algunas de ellas en un grado o en otro; aunque tal vez él no estaría dispuesto a calificarlas como excelencias. Desde luego, Aristóteles insistiría en que no todas ellas nos hacen falta a todos, afirmación que quizá hiciera extensiva a las artes y las excelencias de orden productivo. Las demás excelencias intelectuales y morales, empero, nos competen a todos en la medida de nuestra capacidad para obtenerlas, pues la felicidad —que constituye el objetivo de la vida

⁸ *Metafísica* (Austral 399). Espasa Calpe. 981a.

⁹ *Ética*, VI, 13. 1144b.

humana, en su opinión— es alcanzable para nosotros únicamente en razón de la intensidad que despleguemos en el ejercicio de las excelencias intelectuales o morales. Según Aristóteles, el fin y el ideal es el mismo para todos los seres humanos, ya que todos tenemos la misma naturaleza específica a cuyo máximo perfeccionamiento posible estamos obligados. La misma escala de excelencias sirve para medirnos a todos, y si hubiera alguien que por incapacidad, ignorancia, vicio, debilidad o pusilanimidad no pudiera calificar bien en dicha escala, su frustración, infelicidad e insatisfacción estarán en el mismo grado que su deficiencia— ¡supiéralo él o no lo supiera!

La amistad

Existe otra disposición que Aristóteles examina largamente, y que es la amistad. En los libros II y IV de la *Ética* habla de un don de gentileza y amabilidad que es, para él, una excelencia moral y el justo medio entre el servilismo y la altanería sin embargo, nos dice que esto no es la amistad, porque le falta la característica del afecto. Trata de la amistad por separado en los libros VIII y IX, donde afirma que:

- a) Es una excelencia en sí o presupone excelencia, y que
- b) Es lo que más falta hace para la vida, las excelencias y la felicidad.

Dos hombres son amigos cuando sienten simpatía y buena voluntad el uno por el otro en forma estable y si ambos tienen conciencia de que así es. Existen tres clases de amistad: en la *primera*, dos personas son amigos porque se agradan mutuamente; en la *segunda*, porque son útiles el uno para el otro; en la *tercera*, porque los dos son buenos y capaces de ayudarse mutuamente en la consecución de las excelencias. De estas tres clases de amistad, la más valiosa es la última, y la más insignificante, la segunda. La amistad, de cualquiera de las tres clases, es la amalgama que mantiene unida a la sociedad; y, tratándose del estado ideal, la amistad de los ciudadanos debería tener las características de la categoría más elevada.

La tarea de la educación

Tenemos, pues, que todas estas disposiciones (excepto las del vicio y la incontinencia) son las que debiera fomentar la educación, porque se requieren para desempeñar actividades que constituyen la vida óptima o felicidad máxima del individuo y/o del Estado, o son los medios para alcanzarla; y también porque — exceptuando la excelencia sensorial— no son innatas ni dadas por Dios. La educación es el único medio que le permite al hombre conseguirlas, fuera de aquellos casos en que se tienen por generosidad de la suerte. Todos debemos esforzarnos por alcanzar estas disposiciones, según nuestras propias fuerzas, para llegar a ser todo lo felices que se pueda, para aproximarnos lo más posible a la meta de nuestra vida; a saber: las actividades excelentes. La educación deberá ayudarnos a conseguir tales disposiciones, pues aunque la Naturaleza de por sí, con los talentos que nos ha dado, contribuye parcialmente, y también la buena fortuna, tal, como lo expresa Aristóteles: “el resto de la tarea reside en la educación”.

¿Cuáles deberán ser las excelencias, las del hombre de bien o las del ciudadano?

La anterior relación de las disposiciones que debe fomentar la educación está corregida de la *Ética*; pero — como ya habíamos indicado— la *Política* introduce una complicación. En la *Política*, Aristóteles plantea la pregunta de si los sistemas pedagógicos deberán realmente cultivar las excelencias propias del hombre de bien (es decir, las enumeradas en la *Ética*, que acabamos de examinar). Semejante pregunta no deja de sorprendernos, pues cualquiera piensa, con toda razón, que el cometido de la educación es precisamente ése: fomentar las disposiciones que parecen ser las más excelentes en abstracto. Sin embargo, Aristóteles sostiene que semejante conclusión no es tan obvia. Incluso escribe en la *Ética*, incurriendo en una contradicción aparente con lo que antes dijo respecto de la preocupación esencial de la ciencia política:

Por lo que se refiere a la educación del individuo en cuanto tal, que no tiene otro fin que, convertir al hombre en hombre de bien, habrá que determinar más adelante si tal cometido es propio de la ciencia política o de alguna otra ciencia; pues bien pudiera ser que el hombre de bien y el buen ciudadano no sean siempre lo mismo.¹⁰

¹⁰ *Ética*, VI, 13, 1144b.

Este párrafo parece implicar que es una función de la ciencia política y de los estadistas fomentar las excelencias del hombre de bien siempre que coincidan con las del buen ciudadano. Este segundo aspecto de la discusión aparece, naturalmente, en la *Política*, donde Aristóteles propone de modo explícito o implícito las tesis siguientes:

- a) El sistema pedagógico de los pueblos depende de su Constitución nacional, los ciudadanos de cualquier Estado siempre deben recibir una educación que se adapte a su Constitución nacional vigente.”¹¹ En otros términos, la educación impartida en cada parte deberá cultivar, ante todo, las virtudes del buen ciudadano, tal y como éstas se hallen definidas en su Constitución. Deberá fomentar aquellas disposiciones que se requieren para el mantenimiento y aplicación *práctica* de las normas vigentes y de sus finalidades o principios: disposiciones democráticas cuando la Constitución es democrática, etc. No debe la educación proponerse implantar reformas sociales, salvo las que sean compatibles con un logro más completo de las finalidades y principios ya fijados en la Constitución vigente. Por lo tanto, solo podrá cultivar las excelencias del hombre de bien especificadas en la *Ética* en la medida en que aquéllas se compaginen con la Constitución nacional, y solo cuando tales excelencias se identifiquen con las que son propias del buen ciudadano conforme a la Constitución.
- b) ¿Son, de hecho, las excelencias del hombre de bien idénticas a las del buen ciudadano o compatibles con ellas? Aristóteles responde que no siempre son compatibles. Su compatibilidad depende de los requerimientos cívicos, que varían considerablemente de una Constitución a otra; ciertamente, no en todos los casos coinciden con las que quedaron descritas en la *Ética*. En realidad, las enumeradas en la *Ética* son, a juicio de Aristóteles, excelencias de un índole determinada que se avienen con cierto tipo de Constitución de los regímenes aristocráticos y no se compaginan con aquellas otras que se piden a los ciudadanos leales de un régimen en que impere la democracia. Es más, ni siquiera en el Estado ideal, que es para el filósofo aquel donde prevalece cierta aristocracia, podrán siempre coincidir las excelencias del hombre de bien con las del buen ciudadano. Aun en ese Estado ideal existirán por fuerza distinciones sociales (esclavos, trabajadores, mujeres, etc., cuyas excelencias, conforme a la Constitución vigente, no pueden ser las mismas que las del hombre de bien. Únicamente por lo que respecta a los ciudadanos más representativos del Estado, que forman el gobierno o lo ejercen rotatoriamente, podrá pensarse que los dos cuadros de excelencias son perfectamente compaginables, ya que, de no serlo, no sería ya un Estado ideal.

Yo encuentro en estas tesis de Aristóteles la afirmación implícita de que las excelencias del hombre de bien solo podrán cultivarse sin reservas en aquellos casos en que ya está vigente la Constitución ideal; y que también donde no existe aún una Constitución en vigor (si puede existir un pueblo así) con tal que los habitantes posean la inteligencia, el espíritu y las posibilidades económicas que se requieren. En el caso contrario, solo podrán cultivarse las excelencias del hombre de bien hasta donde su cultivo y ejercicio se compagine con la Constitución nacional efectiva. El pedagogo que ya leyó la *Ética*, deberá detenerse a reconsiderar antes de poner en práctica lo que la *Ética* prescribe, antes aún de proceder a aplicar lo que prescriben los capítulos de la educación en la *Política*.

De lo anterior no debe concluirse y según la doctrina aristotélica lo primero es ser un buen ciudadano y después un buen hombre. Por más que el filósofo no reconozca un fundamento que legitime la revolución en aquellos estados donde las leyes contradicen las excelencias del hombre de bien, es posible, sin embargo, que haya defendido la legitimidad de la posición de Sócrates que se negó a obedecer al Estado que le prohibía enseñar. Mas, de todas formas, queda en pie la doctrina de que la educación —entendiendo por ella la educación pública y hasta quizá, la educación privada— deberá ser fiel, en primer lugar, a la Constitución del pueblo donde se imparte, aunque no deba serlo tal vez a todas y cada una de sus leyes en particular. También queda en pie el hecho de que la teoría aristotélica de la educación no es aplicable por igual y directamente a todas las naciones. Lo que sí podemos suponer es que el filósofo estaba convencido de que su teoría pedagógica debía aplicarse en todas partes en *la medida en que* fuera compatible con la Constitución nacional. En consecuencia, queda como un modelo imitable para todos, según las diversas circunstancias.

¹¹ *Ética*, V, 2, 1 130b; Rackham, p. 267.

Los métodos y el curriculum

Dos métodos

Ya hemos visto por qué razones piensa Aristóteles que la educación es indispensable y cuáles son las disposiciones que debe fomentar (por lo menos en los ciudadanos del Estado ideal) y por qué causas. En seguida debemos preguntarnos cuáles son los métodos de que deberá servirse. Aristóteles responderá distinguiendo dos métodos aunque no siempre lo hará en los mismos términos. Estos métodos son:

- a) La habituación o ejercicio, y
- b) La enseñanza o instrucción verbal.

... todas las facultades o habilidades que tenemos... o son innatas, como el poder de los sentidos corporales, o se adquieren mediante el ejercicio, como el arte de tocar la flauta. o se adquieren mediante la instrucción, como las artes...¹

Y por otra parte dice:

... los hombres aprenden ciertas cosas por habituación y ciertas otras por la enseñanza.²

Al hacer hincapié en el primero de estos dos métodos. Aristóteles está subrayando una posibilidad a la que Sócrates —como veremos— lo negó importancia. También está, en cierto sentido, prenunciando el lema de Dewey: “aprender haciendo”. Es que Aristóteles está sosteniendo aquí que la obtención de algunas excelencias se verifica, por lo menos en parte, mediante el ejercicio continuado de acciones que se asimilan a la que las excelencias aspiran a procurar. Mas cuando se refiere al segundo método, da la impresión de postular justamente aquello a lo que se opone Dewey, pues lo que propone parece ser un método a base de lecciones o explicaciones verbales; hasta encontramos cierto pasaje donde llega a equiparar el aprendizaje con el simple acto de escuchar la lección. En ocasiones, agrega que este método incluye el recurso al raciocinio y el ejercicio de él (*logos*), pero nunca lo concibe incluyendo una actividad física —salvo, si acaso, la de escuchar.

De aquí no debemos inferir, empero, que la actitud del niño sea puramente pasiva, ni siquiera en el segundo método de aprendizaje. Tengamos presente que, para Aristóteles, el pensamiento y la contemplación siempre son actividades. Y, en cualquier caso, el filósofo tiene el cuidado de señalar que siempre que una persona se ocupa en enseñar a otra, la primera no está solamente activando a la segunda como tampoco la segunda se limita a recibir la activación de la primera del modo en que un objeto móvil y sin vida golpea a otro objeto estacionario.³ Simultáneamente, en las dos partes bullen el deseo, los razonamientos y los juicios de elección, por lo menos en forma incipiente. No debemos decir, por lo tanto, que uno de ambos está siendo activado a modificado por el otro; o —considerando que tal vez nos resulte imposible expresarnos de otra manera— hace falta entender que la naturaleza del fenómeno entraña una interacción. Esto se demuestra, entre otras cosas —piensa Aristóteles—, por el hecho de que en toda interacción de dos seres pensantes es posible llegar a dos resultados opuestos entre sí; en tanto que, cuando son dos objetos carentes de razón los que interactúan, solo es posible obtener un resultado único. En la primera situación, el resultado se determina tanto por el deseo a la elección del sujeto “activado” (el niño, digamos), como por la determinación del sujeto “activante” (el maestro). Hasta este grado, por lo menos, Aristóteles reconoce la importancia que tienen en la educación la actividad y el interés.

Sea como fuere, una vez que ha distinguido los dos métodos que pueden servir para enseñar y aprender excelencias, Aristóteles asienta en un pasaje célebre que

... la excelencia intelectual, en su mayor parte, resulta producida a la vez que incrementada por la enseñanza y que, en consecuencia, exige tiempo y experiencia en tanto que la excelencia moral es un producto del ejercicio.

¹ *Política*, La. VIII, 1, 1337a,

² *Metafísica*, 1047b. Oxford at the

³ *Política*, La. VII, 13, 1332b.

No se explaya aquí Aristóteles disertando sobre la adquisición de las excelencias intelectuales, pero respecto a las morales prosigue:

... nos volvemos justos haciendo acciones justas, temperados ejercitando la templanza, valerosos portándonos con valor... las cualidades del carácter se forman mediante la realización de los actos correspondientes. He aquí la razón de que debamos controlar la naturaleza de nuestros actos... Mucho tiene que ver... sembrar en los jóvenes determinados hábitos de preferencia a otros; lo que está en juego ahí es muchísimo: más bien, lo es *todo*.⁴

En este pasaje, parece decirnos Aristóteles que la adquisición de las virtudes morales se logra enteramente por el camino del ejercicio y de la habituación y que el método de la enseñanza verbal para nada hace falta ni se aplica. Mas es dudoso que sea ésta realmente su opinión, pues él mismo se servía del método de la conferencia para la enseñanza de la ética y, por otra parte, mantenía que la sabiduría práctica y las virtudes morales se presuponen mutuamente. Por consiguiente, dado que parece considerar la instrucción verbal como necesaria en el aprendizaje de la sabiduría práctica, es de creer que también la considera necesaria para inculcar las virtudes morales.

Resulta entonces, tal vez, que la doctrina aristotélica establece el ejercicio o la habituación como factor necesario —inclusive el más importante— de la educación moral. Ciertamente afirma que el método de la instrucción no basta por sí solo en este caso, contrariamente a lo que Sócrates parecía implicar cuando equiparaba la virtud con el conocimiento. Excepto en el caso de unos pocos seres humanos, dotados de naturaleza privilegiada, Aristóteles piensa que en los jóvenes y en las masas las pasiones imperan, y en ellos —tal y como veíamos en el caso de los incontinentes— la instrucción verbal dejada a sí misma es inoperante.

... viviendo como viven, regidos por las pasiones, van en pos de los placeres a los que su naturaleza es propensa... esquivando las mortificaciones contrarias... ¿cómo será posible entonces reformarlos? Desentrañar sus costumbres a base de razones es difícil, cuando no imposible... los argumentos y la instrucción verbal no son efectivos en todas las situaciones, pues el alma del discípulo debe haber sido preparada de antemano con el cultivo de hábitos... del mismo modo que la tierra debe prepararse de antemano para la simiente. Porque todo aquel que viva al dictado de su pasión se negará a escuchar y a comprender todos los razonamientos empleados para convencerlo.⁵

He aquí por que todo depende “de que desde la infancia se nos inculquen ciertos hábitos de preferencia a otros”. Empero, al decir esto no estamos dando a entender que la instrucción verbal carezca en absoluto de un papel propio que desempeñar en la adquisición de las virtudes morales.

Aristóteles nos dice, respecto de las excelencias intelectuales, que “en su mayor parte” se transmiten y se adquieren mediante la instrucción. ¿Considera el filósofo, entonces, que la práctica y el ejercicio desempeñan también en la educación intelectual un papel, aunque sea más pequeño? Aristóteles cataloga las artes dentro de las excelencias intelectuales —parcialmente, al menos— y afirma que para su aprendizaje hace falta el ejercicio; también considera la sabiduría práctica como una excelencia intelectual; pero insiste en que la habituación correcta es un prerrequisito a su adquisición. Sostiene, en consecuencia, que las excelencias del entendimiento práctico, hasta cierto grado, “se aprenden por el ejercicio”. ¿Y qué decir de las excelencias del entendimiento científico o teórico? ¿Piensa Aristóteles que, aparte de escuchar las lecciones de matemáticas, física y metafísica, debemos de algún modo practicarlas o “hacerlas” para poder aprenderlas? El filósofo no responde explícitamente, pero es admisible que haya pensado que quien quiera aprender geometría deberá recorrer diversos ejercicios geométricos. Esto se infiere por lo que continúa diciendo en el siguiente párrafo que citábamos hace poco tomándolo de la *Metafísica*: habiendo dicho que todas nuestras facultades y aptitudes son innatas o se adquieren por el ejercicio o la instrucción, prosigue afirmando que “es preciso aplicarse a ejercicios previos para adquirir todas aquellas que nos vienen por la práctica o a través de formulas racionales”. El ejemplo que ofrece de estas últimas habilidades es el de las artes, pero su declaración da a entender que hace falta cierto “ejercicio previo” aun para adueñarse de las excelencias del entendimiento teórico o especulativo. También parece quedar sobreentendido lo mismo en cierto párrafo de la *Política*:

⁴ *Metafísica*, 1048a; *Del Alma*, 417ab.

⁵ *Ética*, II, 1, 1103ab.

Más aún, por lo que se refiere a todas las facultades y las artes, cierta previa educación y práctica se necesita para que actúen debidamente.⁶

De todos modos, podemos dar por descontado que Aristóteles no creía que se pudiera mantener una actitud pasiva —y sacar algún provecho— ni siquiera en el caso de oír lecciones sobre las disciplinas especulativas. Lo mínimo necesario cuando se escucha es *pensar*, y, pensar va es, para Aristóteles, una forma de actividad.

Las artes

¿Y qué decir acerca de la educación en las artes? En uno de los pasajes citados, Aristóteles parece decirnos que las artes se adquieren únicamente por el ejercicio, sin que ayude para nada la instrucción verbal; en realidad, su doctrina no puede ser ésta. Necesariamente tuvo que pensar que los maestros no se limitan a enseñar prácticamente a sus aprendices, sino que también les dan instrucción verbal. Efectivamente, en otro de los pasajes citados da a entender que las artes se adquieren a través de una especie de aprendizaje distinto de la práctica; y en la *Poética* se ocupa personalmente en aleccionar a los tragediógrafos impartiendoles nociones de preceptiva que han influido grandemente en la historia del teatro. Así pues, su punto de vista integral debió ser que las artes o excelencias productivas se enseñan y se aprenden combinando los dos métodos didácticos. Efectivamente, si es correcto lo que he venido diciendo sobre las demás excelencias, tal parece que el sentir aristotélico es entreverar ambos métodos en *todas* las formas de enseñanza, aunque en diferentes proporciones. Tenemos, pues, que en la adquisición de cualquier excelencia tiene que ver hasta cierto punto el aprender haciendo; pero también se presupone, en algunos casos, el aprender escuchando. Tratándose de las excelencias morales y de las productivas, el “hacer” o “ejercicio previo” entrañará acciones explícitamente externas; mas, por lo que respecta a las excelencias teóricas —en ellas, por lo menos—, Aristóteles entendería con toda probabilidad por “hacer” únicamente la actividad del proceso mental sin acciones físicas concomitantes (salvo que se entiendan por acciones físicas los simples actos de escuchar y prestar atención).

El Menón

Ha quedado esclarecido ahora de qué manera responde Aristóteles al problema planteado por Platón en el *Menón*. En dicho diálogo, Sócrates pregunta si las excelencias se adquieren a través de la enseñanza o del ejercicio, si vienen por naturaleza o son una dádiva divina; y arguye que no son innatas y tampoco pueden enseñarse. concluyendo, muy a su pesar, que se reciben —sí acaso por gracia de los dioses. La respuesta aristotélica es que dicho problema solo puede resolverse estableciendo una serie de distinciones.

Hay que saber distinguir entre excelencias intelectuales, morales y productivas. De las tres, las excelencias intelectuales pueden enseñarse a través del método de la instrucción, si bien es preciso que las enseñe quien ya las posee y probablemente no a cualquier discípulo. Por lo que toca a las otras dos clases de excelencias, éstas no pueden comunicarse por la sola vía de la instrucción, aun en el caso de que los maestros las posean, —cuestión que Sócrates esclarece con acierto—, sino que la manera de enseñarlas *es* sirviéndose del método que Sócrates menciona sin profundizar —la habituación o ejercicio práctico— combinado, tal vez, con la instrucción verbal. Las virtudes morales, en concreto, no se alcanzan simplemente con saber cuál es el camino recto, como Sócrates pensaba; es menester también que preceda un largo periodo de habituación en el proceder correcto. Mas cumplido esto, y contando con cierta buena fortuna en la dotación natural del individuo (es decir, si se tiene sangre griega, es posible enseñar las virtudes morales con una buena probabilidad de éxito).

La educación moral

Aquí viene muy bien decir algo sobre la mentalidad aristotélica con respecto a la educación moral. La educación moral contiene dos aspectos o etapas:

- a) La adquisición de la excelencia intelectual de la sabiduría práctica; es decir, de la habilidad para ver lo que debe hacerse, y

⁶ *Ética*, X, 9, 1179b, cf. 1, 3, 1095a.

- b) La adquisición de la excelencia moral (apetitiva) de las virtudes morales; es decir, de la disposición a elegir el justo medio o la vía recta que señala la sabiduría práctica. Una educación moral que sea completa debe incluir ambas adquisiciones. En realidad, ya habíamos visto que entrambas se presuponen mutuamente. La primera de ellas, la sabiduría práctica, se enseña y se aprende más que nada por la instrucción —“el método directo”, como se lo llama. La segunda, o sea las virtudes morales, se enseñan y se aprenden por la práctica de ellas mismas o habituación —una especie de “método indirecto”. Aristóteles no explica del todo en qué consiste cada uno de estos dos aspectos de la educación moral; mas no cuesta trabajo deducir la naturaleza del primero, y yo trataré, por mi parte, de proporcionar siquiera un esbozo del segundo. Aristóteles afirma que antes de la instrucción moral debe darse un periodo de habituación, y que este periodo de habituación consiste en cuidar que el niño siempre proceda de una manera determinada en las diversas situaciones que se le ofrecen —por ejemplo, que siempre cumpla con la justicia. Hemos de suponer que este método implica, por parte de los padres de familia, maestros y legisladores que, siquiera durante algún tiempo, tengan muy presentes ciertas normas, e inclusive, las expliquen; así lograrán que sus educandos se comporten de acuerdo con ellas. Deberán recurrir a diversos motivos-sanciones —en otras palabras, al elogio y la recriminación, a los castigos y recompensas, a recursos legalmente establecidos, a la emulación, a las exhortaciones, etc. En síntesis, se está tratando aquí de aquello que llama Kant “la disciplina” (que se refuerza, como en seguida veremos, mediante las buenas compañías, la censura, determinado tipo de música, etc.). Aristóteles descarta abiertamente todo recurso a engaños y tretas —aquello con lo que Platón contemporiza en su *República*. Él parece creer que, ajustándonos a su programa implantado, es posible formar en los niños el hábito de hacer el bien y evitar el mal, así como cierto gusto natural por lo correcto y una natural aversión hacia lo incorrecto. Sin este hábito previo, Aristóteles no admite que pueda haber maduración moral.

Y la razón está en que los niños no son todavía plenamente virtuosos. Lo son hasta cierto punto, haciendo *aquello* que los hombres virtuosos hacen, pero *sin el espíritu*, sin saber que lo hecho es lo excelente y lo justo y sin hacerlo precisamente por esa razón: *porque* es lo excelente y lo justo. Para alcanzar las virtudes sólidas, los niños deben primero alcanzar la sabiduría práctica, la cual requiere de instrucción aparte de habituación. Vemos, en consecuencia, que Aristóteles no gira en un círculo vicioso cuando razona diciendo que las virtudes morales y la sabiduría práctica se presuponen mutuamente. No hay círculo, dado que está entendiendo dos aspectos distintos, o etapas, en la adquisición de las virtudes. Para que el niño alcance la sabiduría práctica, se requiere que tenga ya la virtud *incompleta* o *inmadura* y, alcanzada ya la sabiduría práctica, ésta se presupone a su vez para desarrollar la virtud *madura*. En realidad, sería posible hacer mención de otro sentido en que la posesión de la sabiduría práctica es un requisito para que el niño alcance siquiera la primera etapa de la virtud inmadura: pero esto no incumbiría al niño mismo, sino al maestro que habrá de enseñársela —punto que vale la pena recalcar por lo que a la preparación de los maestros se refiere.

Hay muchas personas, naturalmente, que nunca consiguen pasar más allá de la primera etapa de la virtud inmadura. Pero, tratándose de las personas que efectivamente lo logran, Aristóteles parece pensar —por lo menos en forma implícita que evolucionan desde una etapa en que actúan obedeciendo a las tradiciones (empleamos aquí la terminología de David Riesman) hasta otra en que obedecen a su impulso interior, verificándose en ellos todo un proceso de “compenetración” o “identificación con” las normas de sus preceptores mayores. Posiblemente Aristóteles llegue hasta pensar que estas personas, o por lo menos algunas de ellas, sigan avanzando para adquirir una actitud semejante a lo que Riesman llama “autonomía” o auténtico gobierno inteligente de sí mismos.⁷ Sin embargo, Aristóteles nunca llega a conceder a la autonomía y la libertad el valor que Kant y Dewey les atribuyen, por más que él mismo, en su vida personal, logró alcanzarlas hasta un grado muy notable. Tal vez el filósofo haya creído que tan solo una pequeña porción afortunada de individuos pueden conquistar una autonomía de tal eminencia, y que el resto deberá poner los ojos en “hombres [ejemplares] de sabiduría práctica” para poder hallar el justo medio. Esto último ha sido sugerido por Joachim y A. E. Taylor.⁸

Realmente, existe fundamento para dudar —y me inclino a creer, personalmente, que tanto Kant como Dewey lo dudarían— de que un programa semejante y tan riguroso de habituación como el que Aristóteles

⁷ *Política*, La. VIII, 1, 1337a.

⁸ D. Riesman, *La Muchedumbre Solitaria* (Ed. Paidós) *The Lonely Crowd* (Nueva York: Anchor Books, Doubleday & Company, Inc., 1950).

concibe sea capaz de formar caracteres humanos que se destaquen por el gobierno consciente de sí mismos —en contraposición con el simple impulso interior— salvo en las situaciones en que el sujeto evoluciona por rebeldía. Aristóteles parece creer que las funciones reflexivas del niño despiertan relativamente tarde; y para entonces —argüimos nosotras— ya pueden existir en el niño algunos hábitos que bloqueen el desarrollo de una auténtica autonomía en el pensar y el actuar. El punto de vista aristotélico —como lo entiendo no— es que todos llevamos el deseo innato de realizar lo excedente, por su propia excelencia, y que este deseo se apoderará del control de nuestra vida sólo cuando llegemos —si es que llegamos— a adquirir los hábitos correctos después de haber sido aleccionados correctamente. Así pues, no cesa de repetir que el motivo de los hombres virtuosos al obrar es hacer lo que es hermoso y noble. Una motivación así, por amor a lo excelente, es lo que Aristóteles entiende por autonomía. Sin embargo, por más que Aristóteles, con sus palabras, nos recuerde la insistencia de Kant en que debemos obrar por respeto a la ley moral, sin imitarnos meramente a cumplirla, no puede uno dejar de preguntarse si el programa aristotélico consigue, efectivamente, infundirnos la habilidad o inclinación a revisar nuestros criterios de lo excelente frente a los cambios experimentados en el mundo.

La administración

Aristóteles afirma seguidamente que un programa de habituación como el requerido para educar (requerido directamente en la educación moral e indirectamente en la intelectual) no puede dejarse al arbitrio de un padre de familia en particular. Es preciso erigir un sistema de normas y leyes aplicable a niños y adultos y reforzado con sanciones adecuadas. En otros términos, es preciso que exista un Estado para que haya un programa de educación satisfactorio, y una de las funciones que deben incumbir al Estado es la de educar: “... será mejor que exista un cuidado público y conveniente para este menester”.⁹ Sin embargo, en los estados que no se hacen cargo de la educación infantil, incumbe a los padres de familia la educación privada, y ésta supera a la educación pública por cuanto puede adaptarse mejor a cada educando. En un Estado así, los padres de familia deben comenzar por estudiar ampliamente la ciencia política, incluyendo la ética y la filosofía de la educación. En el caso contrario, cuando los estados intervienen en la educación, incumbe a los estadistas el estudio de la ciencia política de esta manera discurre Aristóteles, desde la ética hasta la política, en un sentido más estricto; la ética nos dice cuáles son las disposiciones que deben cultivarse y por qué causas, en tanto que la política se requiere para establecer el programa que permita cultivarlas.

Aristóteles llega más lejos aún; no se conforma con que el Estado elija un sistema jurídico y de sanciones legales capaz de reforzar la educación privada. Sostiene, primeramente, que al Estado le compete —por lo menos— reglamentar la educación en forma semejante a la que existe para la educación privada en nuestro medio; y después afirma que el Estado debería asumir la responsabilidad enteramente; en otras palabras: que toda la educación debería ser pública. El filósofo funda sus dos tesis en los siguientes argumentos:

- 1) Compete al Estado asegurarse de que sus ciudadanos posean las disposiciones que hacen falta para mantener la Constitución en vigor y para su cumplimiento.
- 2) “... todo el Estado tiene un único fin; por consiguiente, la educación debería ser una y la misma para todos, o por lo menos para todos aquellos que, dentro de él, tienen carta de ciudadanía.
- 3) No debemos concebir a los ciudadanos como independientes en sí mismos; debemos pensar que cada uno de ellos pertenece al Estado. La razón está en que cada ciudadano forma parte del Estado y el cuidado que se le dé no debe ser tal que se pierda la visión colectiva.”¹⁰

Tales argumentos no convencerían tal vez a los postores de la educación privada, e inclusive serían rechazados por muchos de los que abogan por la educación pública sin embargo, sirven para mostrar que Aristóteles identifica a la sociedad con el Estado, que subordina al mismo todas las demás instituciones y que no puede concebir al individuo como miembro de otro gremio —por ejemplo, el de un credo religioso— que, en manera alguna, predomine sobre el Estado o imparta enseñanzas ajenas al interés estatal. Estos argumentos muestran, por consiguiente, no solo las causas por las que toda la educación de los ciudadanos

⁹ Joachim, *Aristotle: The Nicomachean Ethics*; A. E. Taylor, *Aristotle* (Nueva York: Dover Publications, Inc., 1955), Capítulo V.

¹⁰ *Ética*, X, 9, 1180a; Ross, p. 272.

que ya cumplieron los siete años de edad debe ser pública, sino también por qué causas toda la educación debe ajustarse a las normas de la Constitución del Estado de que se trata.

El Estado ideal

Considerando que Aristóteles enuncia sus proposiciones más concretas sobre la educación dentro del marco de su teoría del óptimo Estado posible, es preciso tener alguna idea de lo que él entiende por un Estado ideal. Su remisa inicial es que el hombre es un animal político y que, por su misma naturaleza, debe afiliarse a un Estado. Esto implica que, para los seres humanos, el único medio de aproximarse lo más posible a la consecución de su fin (la felicidad) es hacerse miembros de un Estado. Al mismo tiempo, el Estado

... entra en existencia para satisfacer las necesidades de la vida, y continúa en existencia para promover la vida en el bien... La vida en el bien es el fin primordial, tanto para la comunidad entera como para cada individuo.¹¹

Por lo tanto, la mejor Constitución, o el mejor Estado será aquel que suministre los medios para que la gente viva en las óptimas condiciones posibles —un Estado que no se conforme con procurar las condiciones externas favorables, sino que impulse también la formación de las excelencias de orden moral e intelectual hasta donde los ciudadanos son capaces de poseerlas y con las que podrán vivir la vida en el bien y en la felicidad; es decir, la vida en el ejercicio de actividades intrínsecamente valiosas.

... la mejor Constitución será la que consiga organizar mejor el Estado, y el Estado mejor organizado es aquel que conduce mejor a la felicidad.¹²

Y ¿cuál es la configuración de este Estado óptimo? Aristóteles da por asentado que será relativamente pequeña un estado-ciudad, suficientemente grande para bastarse a sí mismo, pero no tanto que sus ciudadanos no se conozcan entre sí. Su situación geográfica y sus recursos económicos proporcionarán a los ciudadanos bien dotados los medios para cultivar holgadamente las actividades excelentes, y tendrá una población considerable de gente con alto espíritu e inteligencia. Además, deberá contar con un número suficiente de personas que, sin dichas cualidades excelsas, desempeñarán las demás labores que no son intrínsecamente excelentes, pero resultan indispensables para mantener en marcha las que sí lo son. En esta categoría inferior figuran:

- 1) Todas las mujeres;
- 2) Todos los que son esclavos por naturaleza;
- 3) Todos los que son obreros por naturaleza.

Estos sectores humanos tienen potencialidades tan cortas, sobre todo de inteligencia y de espíritu, que no sirven para la guerra ni para el gobierno ni para las actividades intelectuales excelentes ni siquiera para recibir la *carta* de ciudadanía —en realidad, Aristóteles juzga que todos estos seres no pueden llegar a la felicidad, que son simplemente *medios* para la vida del Estado, pero no *miembros* suyos. Solo las personas bien dotadas pueden ser ciudadanos; deberán convertirse en guerreros, mandatarios, sacerdotes y probablemente también en maestros y pedagogos. A ellos compete tener propiedad privada en cantidad suficiente para dedicarse a las excelencias de orden intelectual y práctico. Y, por supuesto, a ellos deberá educárseles en todas las excelencias propias del hombre de bien.

Aristóteles sostiene que en todo cuanto emprenda el Estado óptimo se gobernará y guiará por ciertos principios. Estos principios son:

- a) La guerra es un medio para la paz;
- b) El trabajo, los negocios y la acción son medios que deben conducir al ocio contemplativo;
- c) El ocio deberá ocuparse con actividades que sean intrínsecamente excelentes;
- d) La actividad especulativa o contemplación supera en excelencia a las actividades de orden práctico y productivo. También afirma que:

¹¹ *Política*, La. VIII, 1, 1337a.

¹² *Política* La. 1, 2, 1252b.

- e) El Estado debe repartir los puestos y oficios conforme a las capacidades naturales y las disposiciones desarrolladas por los individuos, de suerte que cada uno pueda hallar la mejor vida de que sea capaz desempeñando las actividades que le hayan sido encomendadas —y esto, aun tratándose de los esclavos o de quienes laboran bajo las órdenes de otros. No obstante todo lo cual, Aristóteles no formula ningún plan para determinar qué niños habrán de ser los futuros esclavos, los futuros trabajadores u obreros y los futuros ciudadanos. En su opinión, esto se resuelve por las habilidades naturales, no por el origen, el color, etc.; y parecería, por consiguiente, que su proposición es iniciar a todos los niños por igual en el mismo programa educativo, promoviéndolos de un ciclo a otro mientras no manifiesten una incapacidad real para seguir adelante. De hecho, Aristóteles no llega a hablar tan claramente: aunque admite que muchos de los esclavos o de los obreros (por nacimiento o por cautiverio) no siempre merecen ser esclavos u obreros, parece conformarse con que tales casos se decidan según el procedimiento usual. Sin embargo, tratándose de sus compatriotas, los griegos, insiste en que nunca un griego deberá esclavizar a otro griego. Finalmente,
- f) El estado ideal aristotélico estructurará sus leyes tendiendo a lograr la más amplia distribución de los bienes exteriores; esta distribución no beneficia a todos por igual cuantitativamente, sine atendiendo a los méritos de cada individuo. En este punto el principio aristotélico de la justicia establece exigir de cada uno conforme a sus habilidades y darle según su excelencia.

Algunos principio de la educación

Viniendo ya a enunciar las reglas y los procedimientos más concretos de la enseñanza, Aristóteles nos da un recuento de lo que era entonces, y sigue siendo en la actualidad, “la gran polémica” de la educación.

Actualmente las opiniones se encuentran divididas acerca de las asignaturas que competen a la enseñanza. No todas las personas adoptan una misma posición sobre aquello que los jóvenes deberían aprender, ya sea para adquirir excelencias o para vivir una vida óptima; tampoco está claro si los estudios deberían encaminarse primordialmente a la vida del intelecto o a la formación moral. Si contemplamos los sistemas vigentes, el panorama también resulta desorientador, y no se ve claro si los estudios que deben implantarse son aquellos que nos prestarán utilidades para la vida, los que sirven para imprimir excelencias o los que tienen carácter accesorio. Cada tipo de estudios tiene sus defensores. Vemos que no es posible llegar a un acuerdo general, ni siquiera acerca de las excelencias, pues no todos los hombres reconocen una misma excelencia; y ello es causa —naturalmente— de que difieran acerca de cuál es el camino para conseguirla.¹³

No obstante lo anterior, Aristóteles juzga que si puede asentar unos cuantos principios que sirvan de guía a los legisladores y pedagogos del Estado ideal. Algunos de estos principios los declara abiertamente; otros quedan sobreentendidos en el contexto.

- 1) La educación de los ciudadanos debe diferenciarse de la que se da a quienes no lo son, ya que las capacidades y funciones de ambos grupos sociales son diferentes; en lo posible, la educación de los ciudadanos debe ser liberal y la de los no-ciudadanos circunscribirse a las artes y oficios. En otras palabras, el propósito de la educación de los ciudadanos debe ser imprimir en ellos, tan íntegramente como sea posible, las excelencias del hombre de bien, tal como quedan definidas en la *Ética a Nicomaco*; en cambio, el objetivo de la que se imparte a los no-ciudadanos debe ser su capacitación para el trabajo.
- 2) Hay que ejercitar a los ciudadanos en obedecer y en mandar, pues unas veces tendrán que dirigir a los demás y otros ser dirigidos; a los no-ciudadanos, habrá que ejercitarlos en la obediencia, pero su obediencia será un tanto diferente de la de los ciudadanos.
- 3) Es tarea de la educación formar ciudades tanto para la acción como para el ocio. Por acción. Aristóteles entiende todas esas formas de obrar que ya quedaron definidas antes, incluyendo, sobre todo, la acción moral, la acción militar y la acción política. Por ocio [σχολη] no entiende Aristóteles los ratos libres que se dedican a diversiones, paseos y holganza, sino los dedicados a las actividades intelectuales excelentes, sobre todo a la contemplación en efecto, el ocio es una felicidad de la que se dice en la *Ética* que pertenece al orden más elevado. Al ciudadano deberá instruírsele en los conocimientos, habilidades y

¹³ *Política*, La. VII, 13, 1332a.

artes necesarios para la acción; mas, como la acción tiene por fin el ocio, su preparación para éste y deberá ser todavía más cuidadosa.

- 4) De manera semejante, al ciudadano deberán dársele las disposiciones y artes requeridas para la guerra; mas, como la guerra tiene por propósito la paz, deberá preparársele mejor aún para los tiempos de paz. Aristóteles es considera que Esparta cometió el error de preparar a su gente tan solo para la guerra y el imperio. Hallándose impreparada para la paz y el ocio, solo estaba segura en épocas de guerra, y cuando por fin se vio derrotada, no le quedaron medios para restablecerse. Esparta simplemente erró el camino; y la causa de haberlo errado fue —como sucede con tantas otras naciones del mundo— que creyó que la felicidad y los bienes materiales eran una misma cosa y que el medio de alcanzar una y otros era el cultivo de una única excelencia: el valor militar. Empero, lo que debe cultivarse es todo lo excelente y el motivo de hacerlo es nada más que la posibilidad, para el ser humano, de ejercitarse en actividades excelentes, sobre todo en las de orden intelectual.
- 5) Hablando en términos generales, la educación debe preferir lo más elevado a lo más bajo y el fin a los medios, teniendo presente que lo más bajo siempre es un medio para llegar a lo más elevado y que éste es su fin. Así pues, compete a la educación cultivar lo inferior en beneficio de lo superior —el cuerpo, para bien del alma; las potencias irracionales, en bien de las potencias racionales; el entendimiento práctico, en bien del entendimiento especulativo.
- 6) Solo que, en orden cronológico, la diligencia se efectúa al contrario: primero hay que desarrollar el cuerpo y después el alma, primero las potencias irracionales anímicas y luego las racionales, y —aunque Aristóteles no lo diga— habrá que cultivar el entendimiento práctico antes que el especulativo.
- 7) La educación debe preparar a los hombres para la realización de lo necesario, lo útil y lo que es noble o excelente por sí mismo; mas debe dar preferencia a lo excelente y ver lo necesario y lo útil tan solo en calidad de medios. Casi todo lo que es necesario o útil debe dejarse a los no-ciudadanos; y los jóvenes que serán los ciudadanos del mañana no tienen por qué ser aleccionados en todas las artes utilitarias, sino tan solo en aquellos que:
 - a) Les serán indispensables: por ejemplo, sujetarse las sandalias, leer y combatir en armadura; y en aquellas que:
 - b) Son liberales y compatibles con los hombres libres:

Las que no incapacitan al cuerpo o el alma en modo alguno para el ejercicio de las actividades intrínsecamente excelentes, de orden intelectual o moral. Los ciudadanos jóvenes, hasta donde pueda evitarse, no deberían adquirir ninguna disposición que perjudique su condición libre o los incapacite para el ocio, tal como éste se encuentra definido en el principio número tres. Así, por ejemplo, no convendrá aleccionarlos en las disposiciones del trabajo asalariado, ni del que simplemente se cumple bajo las ordenes de un tercero.

En relación con esto, Aristóteles hace dos observaciones interesantes que aún se citan hoy día y que, inclusive, cuentan con la adhesión tanto de Dewey como de los neo-aristotélicos que rebaten a Dewey. La primera es que incluso “las disciplinas liberales” pueden cultivarse hasta un grado tal o de tal manera, que sus efectos no sean liberales, como cuando se recurre a una misma disciplina con demasiado ahínco, con la obsesión de cubrirla enteramente, o estudiándola con un profesionalismo que raya en lo mercenario.

Mucho depende de los propósitos que nos animan a estudiar a hacer algo. Cuando lo hacemos por nosotros mismos o por un amigo o buscando la excelencia por sí misma, el efecto es liberal, pero la misma actividad, realizada simplemente por imposición de un tercero, puede convertirse en baja y servil.¹⁴

Tiene su fondo de verdad esto, desde luego; pero Aristóteles casi nos hace pensar que se puede uno enfrascar demasiado en la física, las matemáticas y la metafísica —aun siendo esta contemplación la felicidad del orden más elevado y la única actividad en la que Dios se ocupa. En el párrafo inicial del tratado *De las partes de los animales*, escribe:

Cualquier ciencia sistematizada, la más humilde al igual que la más noble, parece dar lugar a dos distintos niveles de adelanto: uno de ellos pudiera llamarse propiamente el conocimiento científico de la asignatura, en tanto que el otro consiste en una especie de información. Y los hombres bien educados deben ser capaces de justipreciar sin trabajo la bondad o ineficacia de los métodos empleados por un profesor en sus lecciones. En realidad, poseer educación es estar capacitado para esto último; y hasta

¹⁴ *Política*, La. VIII, 2, 1337ah.

tratándose de los individuos que tienen una educación universal decimos que la tienen porque han adquirido esta capacidad... en todas las ramas del conocimiento a en casi todas y no... únicamente en cierta asignatura dada.

Esto trae a la memoria el otro fragmento ya citado de la *Ética* y nos inclinamos a estar de acuerdo con él; sin embargo, si lo que Aristóteles quiere significar es que el objetivo de la educación se cifra en darnos únicamente tales nociones informativas de una asignatura sin el conocimiento científico de la misma, aun en el caso de poder adquirir este último, entonces tal parece que se desdice de toda su filosofía ya propuesta. Y, aun suponiendo que lo que quiera decirnos es que algunos hombres, como él, si deberían recibir una enseñanza científica de las ciencias especulativas, todavía se muestra incongruente, pues su filosofía establece que todos los hombres sin excepción deben buscar y, de ser posible, conseguir, las más altas excelencias de que son capaces. La moderación en la búsqueda de las excelencias de orden moral no es una virtud y el extremismo en la búsqueda de las excelencias intelectuales no es un vicio.

La segunda observación es la de que inclusive “las artes no liberales” pueden cultivarse en una forma que las haga liberales o que, por lo menos, suprima su efecto no-Liberal. Los ciudadanos deben percibirse a realizar algunas de las labores propias de los esclavos y, en consecuencia, deben instruirse en algunas de sus artes.

Algunas obligaciones tuyas no se diferencian por la índole del trabajo que requieren, sino por su objeto. He aquí la causa de que los jóvenes libres puedan realizar decorosamente muchas de las faenas que se conceptúan como serviles. No es la naturaleza inherente de las acciones, sino la finalidad o el objeto por el que se realizan lo que las hace decorosas o indecorosas.¹⁵

La finalidad no debe ser que sirvan simplemente para adquisición de los bienes materiales. “Proponerse siempre la utilidad como objetivo es absolutamente incompatible con hombres libres y de alma grande.”¹⁶ Aunque los ciudadanos deberían recibir preparación para el desempeño de sus misiones cívicas, no habría que incluir las faenas restringidamente utilitarias —como no fueran las estrictamente indispensables.

- 8) Las diversiones no entran en el concepto aristotélico de la felicidad ni del ocio. Aunque sean deseables por sí mismas, su valor se deriva ante todo de la función que tienen como medios para descansar y recobrar la energía. Las diversiones no entran en el ocio, sino en la vida de trabajo [ασχολία]; son una distracción en medio del trabajo y un recurso para poder trabajar más. Por consiguiente, no son un elemento de la educación como tal, aunque si lo sean de la vida (sobre todo de la vida de los que no son ciudadanos) y hayan de procurarse.

Salta a la vista que las diversiones no son el objetivo al que deba ordenarse la educación de los niños. El aprendizaje y el juego no van juntos. El aprendizaje va acompañado de dolor.¹⁷

Como veremos más adelante, Kant se adhiere por entero a este sentir, en tanto que Dewey acepta la primera proposición, distingue la segunda y rechaza la tercera. Hay otros dos principios más concretos.

- 9) Ambos métodos de la educación, el del ejercicio consuetudinario y el de la instrucción verbal, deben armonizarse para que cooperen mutuamente; pero, como regla general, el primero debe preceder al segundo y por ende, la educación moral preceder a la educación intelectual.
- 10) No deben someterse el alma y el cuerpo a un trabajo duro al mismo tiempo, pues el ejercicio de cada uno repercute sobre el otro, afligiéndolo: los trabajos corporales debilitan la mente y los trabajos de la mente debilitan el cuerpo.

Las etapas de la educación

Dentro del marco de estos principios y de su posición general hasta aquí expuesta, Aristóteles sigue adelante hablando de los estudios de la educación y del curriculum; pero el tratamiento de ambos temas queda inconcluso. Comienza, a la manera de Platón, haciendo algunas observaciones sobre la eugenesia y la reglamentación del matrimonio, arguyendo que es deber de los legisladores mirar por el máximo

¹⁵ Loc. cit.

¹⁶ *Política*, La. VII, 14, 1333a.

¹⁷ *Política*, La. VIII, 3, 1338b.

mejoramiento de la especie. En seguida, divide la educación en cinco etapas que, según él, están así dispuestas por la Naturaleza misma. La *primera* etapa es la de la niñez y abarca todo aquello que Kant llama la crianza. El régimen alimenticio importa mucho aquí para la salud y el crecimiento; cuanto más leche beba y menos vino, tanto mejor. Habrá que propiciar el ejercicio físico de toda clase, y no deberán usarse medios artificiales para mantener su cuerpo erguido. El niño debe aprender a soportar el frío; ello sirve para la salud y para cumplir los deberes militares. Deberá empezarse, en general, por inculcar buenos hábitos en de acuerdo con su capacidad, atendiendo primero a los hábitos corporales.

En la *segunda* etapa, que perdura hasta los cinco años de edad, no deberán imponerse estudios de lecciones o tareas obligatorias, pues se corre el peligro de perjudicar el crecimiento.) Habrá que destinar mucho tiempo al ejercicio físico, enseñándoles juegos a los niños; mas solo aquellos que son propios de los hombres libres, que no causan fatiga ni los tornan indisciplinados, sino que fortifican sus pulmones y aumentan sus fuerzas y habilidades. Hasta el llanto sirve para que los niños crezcan y no debería impedirseles llorar, como algunos creen. Todas estas actividades preparan el camino de otras posteriores, ya que casi todos los juegos infantiles deben ser replicas anticipadas de lo que después harán en serio. También los cuentos y las historias que se los narran deberían pasar por la censura “de aquellos oficiales que se llaman tutores infantiles”, e igualmente la clase de música, las escenificaciones teatrales y el arte que se los permita conocer de hecho, Aristóteles piensa que el gobierno debería prohibir cualquier arte que reproduzca acciones indecorosas, salvo el caso de que sea parte del ritual del culto de algunos dioses. Los tutores deben cuidar de que los niños no pasen mucho tiempo en compañía de los esclavos ni de las personas cuyas costumbres, lenguaje o conducta sean vulgares, y que no asistan a la representación de comedias o de sátiras groseras sino hasta que sean mayores, cuando ya su educación los haya inmunizado.

La mención que hace Aristóteles de tutores acreditados oficialmente indica que, en la educación infantil, inclusive en la segunda etapa, intervienen funcionarios públicos; sin embargo, como en seguida añade que tal educación deberá impartirse dentro del hogar hasta los siete años, todo lo que podemos inferir es únicamente que el Estado supervisa, hasta cierto punto, la enseñanza en los hogares o que —tal vez— proporcionan tutores para que convivan con las familias.

En la *tercera* etapa, que comprende de los cinco a los siete años, continúa en vigor todo esto; salvo que aquí ya se prepara a los niños para las etapas venideras observando como sus compañeros mayores reciben las lecciones que ellos mismos deberían aprender después. Su manera de aprender no consiste en *observar* al maestro, a la manera tradicional, ni en “hacer por si mismo”, conforme la máxima deweyana, sino en *observar*. (Esto es algo que algunos de nosotros pudimos experimentar cuando un grupo de alumnos más avanzado “daba la lección”, al frente del aula, mientras nosotros estudiábamos en las bancas de alma.) Pero no deja uno de preguntarse cómo podía practicarse esto, si se supone que los niños de esa edad no asisten a la escuela.

La *cuarta* etapa comprende de los siete años hasta la libertad y la quinta, desde la libertad hasta los veintiún años. Durante estas dos etapas, la educación debe ser enteramente pública por las razones antes apuntadas; no basta la simple supervisión del Estado. A mi entender, esto significa que debe impartirse en planteles escolares y campos de entrenamiento públicos. Durante la *cuarta* etapa, juzga Aristóteles, el niño deberá ocuparse, más que nada, en ejercicios físicos gimnásticos, creciendo en salud, fuerzas, estatura, dotes atléticas y apostura varonil (aunque también se incluye en este periodo —como afirman algunos intérpretes— el estudio inicial de las asignaturas posteriormente enumeradas.) Lo prescrito es factible sin violación al principio número 10), debido a que el entrenamiento físico de esta etapa no es riguroso.

... los ejercicios deben ser leves, sin dietas rigurosas ni extenuaciones que impidan el desarrollo. Los efectos nocivos del entrenamiento prematuro son evidentes por el hecho de que solo podemos comprobar dos o tres casos de campeones olímpicos que triunfaron cuando niños y consiguieron triunfar otra vez cuando hombres.¹⁸

¹⁸ *Política*, La. VIII, 5, 1339a.

Los espartanos, vuelve a recordarnos Aristóteles, se preocuparon tanto de las proezas y el denuedo militar que exageraron las cosas y, aparte de quedarse cortos en muchas otras excelencias, solamente pudieron ostentar unos cuantos campeones olímpicos.

Durante los tres primeros años de la *quinta* etapa, el joven deberá concentrarse en sus “otros estudios” que —es de suponer— incluyen las asignaturas que enumeraremos en seguida. Luego viene otro periodo de gimnasia más vigorosa: ejercicios fatigosos, dicta estricta y, probablemente, adiestramiento militar. Por lo que puede juzgarse, este periodo se alarga hasta los veintiún años. ¿Cuán riguroso deberá ser? Ciertamente Aristóteles cree que tanto *como* haga falta para la realización de proezas militares atléticas. Sin embargo, también previene contra la exageración, pues, tratando el punto de los padres que están en la mejor situación de criar los mejores hijos, afirma:

La condición física del atleta no es la más apta para las finalidades de la vida política ni de la salud ni de la procreación. Tampoco la condición física del vegetariano le es, ni la del hombre que no sabe soportar duras fatigas. La mejor condición física es la del que se encuentra entre los dos extremos: el que sabe soportar duras fatigas, pero sin despliegues violentos o atletismos especializados como los de los campeones, sino compaginables enteramente con las aficiones del hombre libre.¹⁹

Lo que más importa es no entorpecer el desarrollo de una vida intelectual posterior. Tal parece que Aristóteles, al igual que tantos otros educadores, quiere y no quiere, al mismo tiempo, producir campeones olímpicos. Es un hecho que, ciertamente, no desea que ningún ciudadano se convierta en atleta profesional; empero, tratándose de un esclavo o de un obrero, no tiene inconveniente.

Aunque Aristóteles no lo diga, lo que pensaba probablemente es que debería existir una *sexta* etapa, superior, de educación, como la que anhelaba proporcionar él a los demás, la cual incluyera el estudio de la física, las matemáticas, la lógica, la metafísica, la ética, la política y, quizá, del arte poético y la retórica (sobre las que disertaba también) y la medicina (a la que alude frecuentemente). Al decir todo esto, doy por supuesto que Aristóteles creía que lo que él privadamente realizaba debía cumplirse también en el Estado ideal.

El curriculum

Aristóteles enumeraba cuatro asignaturas para integrar el curriculum de la educación de los ciudadanos: *grammata* (leer y escribir), gimnasia, música y dibujo (incluyendo la pintura). Las tres primeras eran tradicionalmente acostumbradas en su tiempo y el dibujo se añadía ocasionalmente. Incluye la gimnasia, porque es necesaria y conveniente para la salud física, las proezas militares, la virtud de la fortaleza y también para la postura física; además, porque no contraría la condición de hombre libre cuando se le mantiene sin llegar a los extremos y exenta de fines innobles. Incluye el aprendizaje de la lectura y escritura porque sirve para tantos propósitos, no todos ellos liberales —como los negocios y el manejo doméstico—, pero algunos sí (como la vida política y la búsqueda del saber y de la excelencia intelectual) Mas ¿para qué el dibujo? La respuesta de Aristóteles es enigmática pero interesante. El dibujo es útil porque ayuda a la persona a corregir sus juicios sobre los objetos de arte y sobre el mobiliario y porque le ayuda a no incurrir en errores en la compraventa de tales artículos. Sin embargo, deberá estudiarse no solamente por esta razón, sino porque infunde en la persona el sentido (*theoretikon*) de la belleza de las formas y del trazo. Es interesante esta observación porque parece implicar que la percepción de la belleza física es una actividad intelectual intrínsecamente excelente y quizá una manera de conocer... —algo que Aristóteles no expreso en el comentario del arte contenido en su *Ética*.

También en la *Poética* hallamos una insinuación semejante.²⁰ Ahí dice Aristóteles que el dibujo y la pintura se sirven del color y de la forma para imitar o reproducir las cosas de la Naturaleza y que el hombre recibe solaz natural al imitar y contemplar imitaciones: “... aunque los objetos en sí mismos sean desagradables a la vista, nos causa placer contemplar las representaciones más realistas que de ellos logra el arte”. La explicación del placer que hablamos en representar tales objetos o verbo —nos dice Aristóteles— está en el hecho de que, al hacerlo, aprendemos algo, y “aprender algo constituye el más grande placer, no solo del filósofo, sino también del hombre ordinario —por muy pequeña que sea su capacidad de aprendizaje”.

¹⁹ *Política*, La. VIII, 4, 1338b.

²⁰ *Política*, La. VII, 16, 1335b.

Aprendemos porque estamos “percibiendo —coligiendo el significado de las cosas, como que ese hombre, ahí, es así y así”. Aquí corta Aristóteles el hilo de su explicación; pero en cualquier caso, parece que halla en el dibujo una especie de proveedor de conocimientos, como sigue diciéndolo de la poesía. Por supuesto, tal vez tenga en la mente que la percepción de la belleza (*to kalón*), la forma y los colores conduce en cierto modo al gusto por la nobleza (*to kalón*) de las acciones y el carácter. En cualquier caso, el dibujo cumple, en este sentido, con los requisitos de un estudio liberal y también útil, con tal de que la persona no se extralimite en su estudio. Aparte de que, por lo demás, Aristóteles siempre afirmaba que el recurso para aprender a dibujar constituye un ejercicio de “hacer” (no en el sentido aristotélico, sino deweyano), ya que tal procedimiento es el seguido para la adquisición de cualquier arte (*teckne*).

Aristóteles no explica en qué consisten la lectura y la escritura; pero, por lo general, los griegos solían incluir el estudio de Homero y de otros literatos, así como la representación teatral (es decir, algo del “hacer” en el sentido deweyano). Quizá también incluía en la lectura y escritura algo de historia, como la entendía Herodoto; no menciona la historia (ni tampoco la geografía) como asignatura escolar, pero sí cultivó personalmente la historia con cierta dedicación (y también la geografía), y a veces alude a Herodoto. En la *Política*, como acabamos de indicar, su doctrina es que la poesía comunica un conocimiento de verdades universales.²¹ La poesía no nos da un recuento de cosas sucedidas ni una serie de interpretaciones sobre particulares, como la historia; su índole es más filosófica: nos alecciona “sobre lo que tal o cual temperamento humano, muy probable o necesariamente, dirá o habrá de hacer” —y esto aun cuando los personajes de la poesía tengan nombres propios. La poesía también puede deleitar o causar efectos catárticos, según Aristóteles; pero su valor educativo fundamental radica, para él, en el hecho de que nos proporciona tantos conocimientos sobre el carácter. Y, aunque el filósofo no lo diga, debió pensar que esta clase de conocimiento era muy valioso en la educación moral.

La aritmética

En la lista de asignaturas escolares extrañamos la ausencia de la aritmética, que es una de las tres materias obligadas en nuestros currícula. ¿Acaso pensaba el filósofo que no debía estudiarse sino hasta después de cumplidos los veintiún años (o que solo se administraba en la capacitación de ciertos obreros o esclavos)? Ciertamente, Aristóteles no hace mención de las matemáticas, ni sentía por ellas el afecto y consideración que les dedicaba Platón; sin embargo, tuvo que considerar que formaban parte —junto con el aprendizaje de leer y escribir— de aquellas asignaturas que no solamente sirven para la vida, sino que son la base de conocimientos ulteriores de diverso género. Acaso esté el filósofo incluyendo la aritmética dentro del aprendizaje de leer y escribir cuando elogia los servicios que presta en los negocios y en el manejo de la casa. Platón comprendía la aritmética dentro de la música en su plan de estudios, y pudiera entenderse que Aristóteles la encuadra ahí también, solo que entendiéndola restringidamente, al modo nuestro. Sea como fuere, la educación elemental de los griegos tenía ya incluida la aritmética desde mucho tiempo atrás y cuesta trabajo pensar que haya sido la intención de Aristóteles retirarla de la educación de los ciudadanos. Muy difícilmente pudo creer que la aritmética, de tanto uso social, fuera cosa propia de esclavos y obreros; sobre todo si recordamos que tenía un concepto bastante pesimista de la habilidad natural de los obreros y de los esclavos para la vida intelectual y que, además, consideraba que era un desacierto convertir en esclavos a hombres de mejores aptitudes. Tampoco es de creer que supusiese que las matemáticas debían estudiarse hasta después de cumplidos los veintiún años, pues leemos en la *Ética* la observación de que los jóvenes, aun cuando carezcan de sabiduría práctica y no puedan dedicarse a la física y la metafísica por su falta de experiencia, pueden especializarse en las matemáticas y en otros campos afines del conocimiento que se fundan en conceptos abstractos, plenamente inteligibles aun con poca experiencia.²² Por consiguiente, es muy probable que la aritmética y la geometría figuren en el programa aristotélico entre las “otras asignaturas” estudiadas en el periodo inmediatamente posterior a la pubertad o inclusive que la aritmética tenga ya un lugar propio desde antes, en la etapa previa. Hasta es posible que el filósofo catalogue la lógica y la retórica entre esas “ramas similares del conocimiento” que los jóvenes pueden dominar a la perfección.

²¹ *El Arte Poética de Aristóteles*, tr. de Joseph Goya y Muniain, 1798. Dir. Gral. de Arch. y Bibliotecas.

²² *Poetics*, 1451b (en griego, la *historia* comprende la historia, la historia natural, etc.).

La música

Tenemos el hecho de que la única asignatura escolar de la que Aristóteles trata pormenorizadamente es la música, por más que haya intentado examinar aparte otras asignaturas y otros temas relativos al ministerio de la enseñanza. La música tenía en la educación griega un lugar central que no tiene en nuestro sistema de enseñanza. Según H. I. Marrou,²³ perdió su sitio en la educación durante el periodo helenístico. Aristóteles diserta sobre la música muy ampliamente, en tanto que Kant y Dewey apenas le prestan atención (y Kant más bien la desacredita). Tal vez la razón principal de esto sea que Aristóteles y los griegos creían que la música ayudaba mucho a la educación moral; y nosotros, por lo contrario, nos hallamos lejos de creer lo mismo (debido quizá a lo muy diferente que es nuestra música) —con esos ruidos que no sabemos qué consecuencias tendrán en la moralidad de nuestros adolescentes. Otra razón posible es que nosotros no presta]mos la misma atención a la educación moral ni en nuestras escuelas ni tampoco en otros medios de enseñanza. Aunque, por lo demás, debemos recordar que Aristóteles conceptuaba las excelencias de orden moral sobre las del intelectual.

Y ¿por qué tenía que ser la música uno de los factores primordiales en la educación de los ciudadanos del Estado ideal? En último análisis, Aristóteles responde así: “Porque conduce a la adquisición de las excelencias morales o intelectuales propias del hombre de bien”. En realidad, su exposición es un tanto ambigua, y cuesta trabajo sacar algo en limpio de ella; sin embargo, aparecen ciertas notas interesantes en qué reparar. Empieza por decirnos que la música no es necesaria para los ciudadanos y que ni siquiera les es útil, aunque si beneficie a los esclavos y trabajadores, quienes podrán dedicarse a ella como parte de sus tareas de servicio y les ayudará a descansar y reponer sus fuerzas. “Nos quedamos con el valor que tiene en cuanto actividad contemplativa de la mente.” Es verdad que la música agrada por sí misma y que, en consecuencia, se puede tomar como un simple esparcimiento o como diversión. Aristóteles si admite este valor en la música: arguyendo, empero, que, aunque “casi toda la gente la toma como diversión”, eso no puede ser la verdadera causa de incluirla en la enseñanza.

... la verdadera causa de que se haya incluido en la enseñanza, desde un principio, esta en que... la Naturaleza busca por si misma el modo no solamente de hallar ocupaciones dignas, sino también ocio digno, pues —para decirlo de nuevo— en eso se cifra la finalidad de todo.²⁴

No podemos dejar transcurrir nuestros ocios en el juego, ya que el juego no es la finalidad de la vida, sino algo que debemos dosificar con el trabajo para descansar de las labores y emprender otras con nuevas fuerzas. Por eso el juego no puede ser una manera adecuada de pasar los ratos de ocio; únicamente lo serán aquellas actividades que sean excedentes por sí mismas, no tan solo en cuanto medios. De aquí se infiere que la música no debe ser una asignatura de enseñanza simplemente porque es grata al oído, aunque ahí radique uno de sus valores, hasta en la vida del ciudadano.

Aristóteles también hace mención de los efectos catárticos de cierto tipo de música; es decir, del efecto que produce liberando emociones por vías permisibles. Sin embargo, aun viendo en ello una razón de fomentar la música —sobre todo entre los obreros y los esclavos (jóvenes, viejos o adolescentes)— se niega a admitir que tales efectos curativos justifiquen su inclusión en el programa educativo del ciudadano. Las experiencias no educan simplemente por el hecho de ser buenas en un sentido o en otro, sino únicamente cuando resultan buenas en cierto sentido específico: cuando nos conducen al conocimiento y a las virtudes morales.

Como indicábamos antes, Aristóteles está convencido de que la música es conducente a la adquisición de virtudes morales y lo demuestra con un razonamiento progresivo. En primer lugar, afirma que la música es capaz de influir en la naturaleza del alma. La música es capaz, por ejemplo, por virtud de su ritmo y de su melodía, de excitarnos o inspirarnos directamente (“transportarnos”) es capaz también de expresar emociones y de “imitarlas”, haciéndonos sentir en nosotros mismos, por sintonía, esas mismas emociones, aun habiéndonos ya desligado de su ritmo o su melodía. En seguida procede Aristóteles a decir que, como la virtud tiene que ver con nuestras aficiones y antipatías respecto a las cosas debidas, es preciso formar el habito de juzgar acertadamente las acciones nobles y deleitarnos con ellas. Aquí está reiterando lo que nos

²³ *Ética*, VI, 8, 1142a.

²⁴ *A History of Education in Antiquity* (Nueva York: Mentor Books, New American Library of World Literature, Inc., 1964), pp. 193 y sigs.

decía en la *Ética*: que una buena educación moral será la que nos haga crecer hallando gozo o amargura donde deben hallarse, contrariando nuestra tendencia a hacer solo lo que nos gusta y evitar lo que nos disgusta. Pues bien, sigue diciendo Aristóteles, hay ciertos ritmos y ciertas melodías capaces de reproducir, realmente, determinadas emociones o cualidades buenas del carácter. Sucede que, en ocasiones, representan ira o serenidad, arrojo o temperancia, así como los estados contrarios; de suerte que vamos sintiendo alegría o amargura, según el caso. Pues bien, cuando un sujeto adquiere el hábito de percibir gozo o desagrado ante estas imágenes auditivas, llegará también a percibir lo mismo siempre que se encuentre frente a situaciones de la vida real que posean tales características, y de esta manera, la música o, mejor dicha, cierta clase de música contribuye muy efectivamente a la educación moral: por lo menos, eso dice Aristóteles. Se desprende de todo esto que, para el criterio del filósofo, el ejercicio no es el camino único para perfeccionar las virtudes morales. El ejercicio es indispensable, en efecto, pero tiene un aliado muy importante en la música: un aliado que le sirve con gran eficacia en el caso de los niños a quienes rinde con su agradable dulzura.

A lo largo de su exposición, Aristóteles pasa revista de las artes plásticas —como el dibujo y la escultura, indicando que también ellas reproducen cualidades del carácter y que, por consiguiente, contribuyen a la educación moral. Insiste, no obstante, en que estas imágenes son imprecisas y en que las artes plásticas no son aunadas de la moralidad tanto como lo es la música; sin embargo, las toma suficientemente en serio para llegar a la conclusión de que los jóvenes deberían aprender de las obras de Polygnoto, no de Pausias. Será conveniente agregar esto a lo que antes quedó dicho de la pintura.

Con todo, aunque la música sirva así para fomentar las excelencias morales, no se sigue de ahí, en la mentalidad aristotélica, que el escuchar la música o el ejecutarla constituyan una actividad específica de la felicidad ni del buen ocio. Supuesto que la música no constituye una actividad moral excelente, tampoco constituye siquiera una forma secundaria de la felicidad. Para serlo, para constituir por sí mismas un ejercicio de felicidad o de buen ocio, las actividades musicales deben ser un modo de contemplación; una forma de conocimiento. ¿Lo son acaso? Aristóteles plantea la pregunta, pero no la responde; si bien no deja de insinuar que la música contribuye positivamente a la vida mental. Tal vez el filósofo haya querido decir que la música proporciona el sentido de la belleza de los sonidos y de su armónica sucesión, a la manera que el dibujo proporciona el sentido de la belleza del color y de la forma. Tal vez haya creído también que esas imitaciones que hace la música del sentimiento la acción y el carácter nos brindan un conocimiento deseable por sí mismo, como en el caso —que si admite— de la pintura y de la poesía. Mas baliándonos ante el hecho de que nada de esto alega a favor de la música nos es imposible llegar a una conclusión. Parafraseando a Wittgenstein, filósofo no-aristotélico de época reciente: diríamos que cuando no se habla de una cosa, el se debe a que nada tiene uno que decir acerca de ella.

Tal es el sentir aristotélico sobre la música por cuanto no solo forma parte de la vida, sino de la educación del ciudadano. El sostiene todavía algo más: que todos los ciudadanos deberían aprender a cantar y a tocar algún instrumento, así como a valorar la música que oyen; que deberían aprender a ejecutarla y no conformarse con oírla; y que, en efecto, aprenderán mejor si se esfuerzan en la ejecución que si se limitan a escuchar.

Salta a la vista que importa mucho en la adquisición de cualquier habilidad la práctica de las acciones correspondientes: pues resulta muy difícil, cuando no imposible, juzgar bien de las ejecuciones cuando nunca se han intentado.²⁵

Por lo menos hasta aquí, Aristóteles se deja acompañar de Dewey. Por otra parte, prosigue afirmando, es preciso mantener ocupados a los niños. Un sonajero evita que los niños anden rompiendo cosas, y cuando ya crecieron un poco, la música sirve para lo mismo: “... la educación es el sonajero”, dice Aristóteles, en una de las raras veces en que deja asomar una expresión humorística.

Aristóteles prosigue, insistiendo en que, como la finalidad de aprender a cantar o tocar un instrumento es simplemente la de capacitar a los ciudadanos a ser buenos jueces de la música, la participación activa ya no deberá seguir adelante una vez conseguido tal propósito. El ciudadano debe ser siempre un aficionado inteligente y nada más un adiestramiento más avanzado no dice bien con los hombres libres, y tal vez redundase en indisponer al joven para los deberes militares y cívicos o para la busca del saber. Hay que

²⁵ *Política*, La. VIII, 3, 1337a.

suspender los ejercicios musicales del ciudadano desde mucho antes que esté a punto de convertirse en profesional y, en consecuencia, no deben instaurarse certámenes de música rigurosos. Por tanto, infiere de ahí Aristóteles, la flauta, el arpa y los demás instrumentos que piden destreza profesional, no serán instrumentos adecuados para él. Aristóteles se muestra especialmente severo con la flauta y afirma que no sirve para educar, sino nada más como un revigorizante... pues infunde entusiasmo, sin reproducir cualidades del carácter. Además, la flauta no permite que el ejecutante haga uso de la voz. En su actitud opuesta al profesionalismo, Aristóteles se opone a que los ciudadanos toquen instrumentos para *diversión* de los demás, actividad que considera vulgar e indigna del hombre libre. Quien toca un instrumento deberá hacerlo para *perfeccionarse* a sí mismo, nada más. ¿Se pregunta uno qué tiene de malo tocar para el *perfeccionamiento* de otros, sobre todo de los *amigos*? Según parece, Aristóteles destina exclusivamente para los obreros y los esclavos dichas interpretaciones privadas y también las de carácter profesional. ¿Implica esto que ni siquiera los maestros de música pueden trasponer el nivel de aficionados inteligentes?

Las composiciones musicales aptas para la educación son las de orden ético, más bien que las catárticas, estimulantes, revigorizantes o, simplemente, placenteras. Aristóteles, difiriendo en esto de Platón, no proscribió del Estado todos los géneros musicales no educativos, sino que les concede un lugar propio en la vida cotidiana hasta donde se compaginan con la adquisición de las excelencias intelectuales y morales. Cuando se refiere a melodías de orden ético, yo interpreto la denominación aristotélica en el sentido de que se trata de que son capaces de expresar sentimientos, acciones o estados de ánimo, infundiéndonos placer, al representar el bien y lo justo, y desagrado ante la representación del mal y la injusticia. Cuáles serán estas melodías, es cosa que nos corresponde a nosotros ir aprendiendo, guiados por quienes estudian la filosofía y se dedican a la enseñanza de la música. Por su parte, él considera que, para fines educativos, el modo dórico es el mejor en la música; en esto concuerda con Platón, pero le critica el haber desahuciado todo el resto de la música con excepción de la del modo frigio. En esta afirmación, tal vez diríamos que Aristóteles delata algo de empirismo.

Resumen de la educación del ciudadano

Entonces —si estoy en lo justo—, nos encontramos con que, en el sistema pedagógico aristotélico, todos los que en el futuro serán ciudadanos se dedican a la gimnasia durante la cuarta etapa y una vez más, durante la segunda parte de la quinta. Aprenden a leer y a escribir, música, dibujo y ciertas nociones de matemáticas, durante los tres primeros años después de la pubertad, y tal vez aun antes. Una vez cumplidos los veintiún años prosiguen estudiando matemáticas, física (incluyendo biología y psicología) y filosofía especulativa y práctica. Se supone que el método seguido en esta etapa sería el de conferencias, como las impartidas por Aristóteles y los peripatéticos (que enseñaban caminando con los alumnos) tal como quedan consignadas en sus escritos, pero quizá incluyendo la investigación de la historia natural o de las constituciones vigentes en los diversos estados. Tal es la práctica que se supone prevalecía entre los alumnos de Aristóteles en el Liceo (con el patrocinio de Alejandro que suponen algunos). A todos los ciudadanos se les imparte exactamente la misma educación, pues se supone que tienen las mismas, o casi las mismas, naturaleza, aptitudes y funciones, y que, por ende, deberán todos esforzarse por adquirir la e mismas excelencias de orden intelectual y moral. Puesto que los ciudadanos no tienen que trabajar para vivir, tampoco les hace falta adiestramiento específico alguno en las artes y oficios, salvo en los indispensables para la vida; su educación puede y debe ser liberal, conducente a las excelencias intelectuales y morales o —por lo menos— no en pugna con ellas. La finalidad de este sistema es allanar el camino al ocio de la contemplación; y mientras se aplica, se tiene siempre cuidado de atender al perfeccionamiento moral. Este se logra, sobre todo, a base de la habituación y del ejercicio constante de acciones justas, temperadas, valerosas, etc., auxiliándose de la música y de la literatura, pues ellas proporcionan imágenes de la justicia y de la injusticia, del hombre bueno y del vicioso; y nos infunden la afición al bien y repugnancia por el mal. A todo lo cual se añade una cierta censura del arte y respecto a las compañías que deben frecuentarse. Las virtudes morales son, en el sentir aristotélico, una condición indispensable, o la vía única, para la adquisición de las excelencias intelectuales; y la práctica de las virtudes constituye un segundo orden de felicidad. Tales virtudes morales se cifran en escoger lo justo por razón de su justicia, en hacer *aquello* que hacen los hombres de bien y en *la misma forma* que ellos lo hacen, es decir, eligiéndolo y disfrutándolo por ser lo que es. Fuera de las virtudes morales, no existe otra cosa que deban cultivar iris ciudadanos hasta el extremo; no deben ir en pos de la pericia profesional, sino tan solo de la información necesaria para formular juicios inteligentes en cada ramo concreto del saber, ya se trate de las artes o de las ciencias. Pero aquí también, como sugerí antes, Aristóteles se aparta de aquel axioma suyo

fundamental de que la finalidad se cifra siempre en la excelencia del mayor grado posible, ora se trate de actividades morales ora de actividades intelectuales.

La educación de los no-ciudadanos

Todo esto concierne a la educación del ciudadano en el Estado ideal, porque en los estados concretos y reales la educación debe impartirse siguiendo las constituciones vigentes. Mas en el Estado ideal también existen seres humanos desposeídos de ciudadanía: las mujeres, los obreros y los esclavos. En el plan aristotélico, la juventud de estos sectores sociales no está destinada a recibir la educación antes propuesta. Claro está que todos ellos deberán tener cierta educación moral, pues se espera que sean justos, morigerados y virtuosos hasta donde puedan llegar a serlo y hasta donde lo demande el puesto que ocupan en la sociedad. Cumplido este objetivo, todo el resto de su educación se enfoca a los oficios prácticos que les servirán en las faenas domésticas y en las artesanías. La enseñanza se les impartirá dentro de la casa, si se trata de niñas y de esclavos jóvenes, y dentro del algún taller, en el caso de los aprendices, mediando siempre, desde luego, cierta reglamentación estatal. Por lo que mira al adiestramiento de los esclavos, hay que tener presente que en el Estado ideal aristotélico sólo son esclavos quienes “por naturaleza” están condicionados a serlo: es decir, aquellos que poseen una provisión mínima de dotes intelectuales. Escribe Aristóteles:

Es evidente que el maestro deberá hacer brotar en los esclavos ese orden de excelencias [morales] que hemos venido exponiendo; más esto no lo logrará del mismo modo que el artifice cuando alecciona a sus aprendices en los oficios.²⁶

Según parece, Aristóteles considera que las instrucciones del oficio pueden formularse y transmitirse a manera de órdenes, pero que, en cambio, la educación moral del esclavo se realiza a base de consejos, dado que el esclavo posee *cierto grado* de razón y dado que tales preceptos no pueden transmitirse simplemente. “El consejo —nos dice— es más eficaz empleado con los esclavos que con los niños.” Señalemos aquí de paso que, en el sentir aristotélico, tal parece, las órdenes son lo que conviene emplear para con el niño.

Por lo que concierne a la educación de las mujeres, Aristóteles promete explayarse más. La razón está en que, según él piensa, las mujeres forman una mitad de la población libre aun dentro del Estado ideal y, por consiguiente, tendrá su importancia que sean mujeres buenas o que no lo sean. No obstante, Aristóteles no cumple lo prometido, tal vez porque para él no es de tanta importancia dicha diferencia. Dice, citando a Sófocles: “Un silencio modesto es la corona de la mujer”; y aunque afirma que eso no se aplica al hombre, respecto de la mujer guarda un modesto silencio. Parfraseando de nuevo a Wittgenstein, digamos que de lo que conviene callar, hablar está de sobra.

Todavía guarda mayor silencio Aristóteles en lo que se refiere a los artesanos y trabajadores. Ellos forman, dentro de su Estado ideal, una clase vagamente definida y apenas tomada en consideración; ellos eligen sus propias artes y oficios y tal vez las aprenden en la práctica con los preceptos de los trabajadores más viejos. Son, hasta cierto punto, libres, pero sin dejar de estar casi nunca bajo el control de los ciudadanos para quienes trabajan. También se supone que son hombres (o mujeres) de escasa inteligencia, aunque figuren entre ellos no solo zapateros y carpinteros de barcos, sino también atletas profesionales y artistas y todos los que dominan verdaderamente cualquier arte o Ciencia, como serían, por ejemplo, los médicos, los maestros y los filósofos profesionales.

A este estado de cosas nos conduce la insistencia paradójica de Aristóteles de que los ciudadanos no se excedan por encima del nivel de aficionados inteligentes. Mejor hubiera sido crear una cuarta categoría de súper-ciudadanos, de gente talentosa tan capaz de progresar en la música, la poesía, las ciencias, las matemáticas o la filosofía, que no conviniera ya dedicarla a las empresas militares ni al gobierno, y que pudiera quedar en libertad de dedicar su vida al ocio o a la contemplación —a no ser que optara por la medicina o el magisterio.

²⁶ *Política*, La. VIII, 6, 1340b.

Uniformidad de la educación

Resulta evidente, por lo que hemos dicho, que Aristóteles no compartía la creencia de Robert M. Hutchins y otros neo-aristotélicos de que todos los hombres deben recibir una misma educación o, dicho en otras palabras, de que “la educación debe ser la misma en todas partes”.²⁷ En primer lugar, Aristóteles sostiene que La educación debe impartirse en consonancia con las constituciones vigentes y que, por ende, debe variar de una nación a otra. Aun en el Estado ideal no todo el mundo recibe la misma educación; solo los ciudadanos. Todos los miembros del Estado ideal deben aspirar a la consecución de las excelencias morales e intelectuales del hombre de bien hasta el grado en que sean capaces y según lo exija el puesto que tienen en la vida; sin embargo, precisamente por ser tan variadas sus naturalezas y, por ende, sus puestos, se hace imprescindible que también varía su educación. Así vemos que Aristóteles, en este punto, mantiene una posición más cercana a Dewey que a Hutchins; la diferencia entre Aristóteles y Dewey está en que el primero postula la diversidad de la educación porque cree en la aristocracia, en tanto que Dewey postula lo mismo, pero con base en la igualdad democrática —creencia que comparte también Hutchins.²⁸ Tomando ambas creencias, nos es doble obtener una interesante comparación de las diversas posiciones. Las dos creencias son:

- a) Uniformidad de la educación, y
- b) Igualdad de todos los seres humanos.

Aristóteles rechaza ambas: Dewey acepta la segunda, pero rechaza la primera (en un sentido que explicaremos posteriormente), y Hutchins acepta ambas. Por lo que respecta a Kant, él —al igual que Dewey— se adhiere a la segunda creencia y rechaza la primera, distinguiendo entre ambos sexos (a todos los *hombres* deberá dárseles una misma educación, pero a las mujeres otra diferente). Desde luego que también es posible aceptar la primera opinión y rechazar la segunda. Tal es la postura de Platón en la *República*, donde propone que todos se inicien en un mismo programa educativo y prosigan adelante hasta donde llegue su propia capacidad.

Distribución de las oportunidades de educación

En realidad, Aristóteles debió haber adoptado otro sistema más parecido al de Platón, pues —como vimos antes— no proporciona ninguna pauta para determinar quiénes son esclavos por naturaleza y a quiénes hay que destinar para obreros. Él reconoce que no existe ninguna característica segura de orden físico por la que los ciudadanos en potencia puedan distinguirse de los trabajadores y de los esclavos por naturaleza; sin embargo, sugiere que la apariencia de los esclavos de nacimiento será, poco más o menos, la del hombre del azadón descrito por Edwin Markham: “agobiado por el peso de los siglos”, “estólido y perplejo, hermano del buey”, un “ser monstruoso y desfigurado sin luz en el alma”. Aún en el caso de las niñas, en quienes existe una característica física ostensible, jamás llega a ocurrírsele a Aristóteles (o a Kant) aquello que Platón comprendió: que algunas de ellas poseen el entendimiento requerido por las excelencias morales e intelectuales y que deben dárseles estudios en los que prueben el grado de adelanto hasta donde pueden llegar. Subsiste, en consecuencia, dentro de la concepción aristotélica de la educación y de la contextura social, una injusticia básica —aunque el filósofo afirme, en la mejor de sus proposiciones, que a todo individuo deberían dársele las mejores oportunidades de adquirir las excelencias. Por otra parte, las oportunidades de educación no pueden darse en atención a las excelencias del individuo —según otra fórmula para hacer justicia que también propone Aristóteles—, pues solo los individuos ya educados pueden tener excelencias. La distribución de las oportunidades debe hacerse de acuerdo con la capacidad de los individuos para adquirir excelencias; pero la única manera de determinar cuáles son éstas es proporcionándoles educación... de aquí que se deba impartir a todos la misma educación. Supongamos que la educación es el sonajero del niño; pues entonces, hay que dejar que cada cual lo suene todo lo que pueda.

²⁷ *Política*, La. I, 13, 1260b.

²⁸ R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale Paperbounds, Yale University Press, 1962), p. 66.

CAPITULO III FILOSOFIA DE KANT SOBRE LA EDUCACION

ENFOQUE DEL PENSAMIENTO DE KANT

El escenario- histórico

Entre el siglo IV a. de C. al siglo XVIII d. de C., transcurrió tiempo, de suerte que el mundo de [Emmanuel Kant](#) fue muy distinto del de Aristóteles. Después de la edad helénica y el Imperio Romano vinieron el cristianismo, la filosofía escolástica (de marcado trazo aristotélico), los papas, el Sacro Imperio Romano; y luego vinieron sucesivamente las épocas del Renacimiento, la Reforma, el nacionalismo, el absolutismo gubernamental y la ciencia y la filosofía modernas (fuertemente opuestas a Aristóteles). Descartes, Locke, Leibniz, Newton y otros pensadores fueron los heraldos de ese Siglo de las Luces en el que Kant mismo fue una de las últimas luminarias. En el escenario de todas estas transformaciones del siglo XVIII se advierte siempre un interés por la educación no menos intenso que el de los griegos las nuevas ideas pedagógicas. como las de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), se diseminaron por el mundo, así como las nuevas reformas educativas, iniciadas principalmente por discípulos de Rousseau, como J. B. Basedow (1723-1790), los “humanitaristas filantrópicos” y también J. H. Pestalozzi (1746-1827).

En una época así, el pensador, lector y escritor que era Kant Se ocupó también de la educación, consciente de que se avecinaba un cambio de rumbo. El arte pedagógico todavía distaba mucho de la perfección, pero

Solo ahora ha llegado el momento de poder hacer algo [para el mejoramiento de la educación y perfeccionamiento de la humanidad] dado que, por primera vez, la gente ha comenzado a juzgar con rectitud y a comprender con claridad todo aquello que realmente tiene que ver con una buena educación.¹

Al escribir esto, Kant aludía, sin lugar a dudas, a Rousseau y Basedow, quienes (junto con Montaigne) fueron los que más influyeron en sus reflexiones sobre la educación. Kant llegó a defender el instituto de Basedow, en Dessau, en unos términos que Dewey hubiera utilizado a favor de su escuela de Chicago, llamándolo “la escuela del mañana”. Con frecuencia tocaba el tema en sus escritos y periódicamente impartió cátedras de pedagogía. Lo que Kant no hizo fue reelaborar sistemáticamente su filosofía de la educación a la manera como reelaboró tres veces las partes nucleares de su crítica; pero dejó bien consignadas sus opiniones acerca de “lo que realmente tiene importancia en una buena educación”.

Las teorías pedagógicas de Kant fueron muy discutidas en Alemania, donde desempeñaron un papel importante en la historia de la filosofía de la educación; de ahí se propagaron hasta Japón y Latinoamérica. El sucesor de Kant, J. P. Herbart (1776-1841), que tanto influyó en la historia de la educación, disintió del trascendentalismo kantiano, pero se suscribió a la idea de que el fin primordial de la educación consiste en hacer buenos a los hombres, en formar hombres capaces de elegir habitualmente el camino recto. (Ya en los pormenores, Herbart elaboró su doctrina de un modo diferente.) No obstante lo que llevamos dicho, hay que reconocer que la influencia de Kant no fue grande por sus ideas pedagógicas, no tan grande como la de Rousseau, Pestalozzi, Herbart o Fröbel. Sin embargo, debido a la repercusión de su pensamiento en general, representa una influencia formidable no solo en la ética y en la filosofía (incluyendo la filosofía de la educación), sino también en la psicología (incluyendo la psicología de la educación). Esta influencia se dejó sentir en los Estados Unidos dos veces: La primera, durante la época del trascendentalismo; la segunda, durante el idealismo hegeliano. En esta segunda época, sirvió para moldear el pensamiento de W. T. Harris, que fue secretario de educación de los Estados Unidos, y también el de John Dewey y otros muchos educadores, entre quienes figura recientemente el “idealista liberal cristiano” T. M. Greene, kantiano y filósofo de la educación. Empero, aun sin haber sido así, es posible afirmar —pienso yo— que la filosofía kantiana de la educación debe catalogarse, por sus cualidades intrínsecas, entre las sobresalientes. Kant sigue siendo hasta la fecha uno de los pocos filósofos verdaderamente notables que se preocuparon por elaborar una teoría de la educación suficientemente concreta.

¹ Emmanuel Kant (*Educación, La Educación*, trad. del alemán al inglés por Annette Churton (Ann Arbor: Ann Arbor Paperbacks, University of Michigan Press. 1960), pp. 7-8.

Los escritos de Kant sobre la educación

El legado de Kant sobre la educación, aparte de abundantes pasajes en otras obras, es un pequeño libro dedicado al tema publicado en 1803: *Über Pädagogik* (“De la educación”). Esta obra es mucho más popular y práctica que las otras escritas por él, pero mucho menos completa desde el punto de vista filosófico. Consiste en los apuntes que hacía para dar sus cátedras y fue compilada por un estudiante y amigo suyo, Theodor Rink. De entonces acá, han seguido apareciendo nuevas ediciones con diversa continuidad de compilación.² Aunque esta obra es más completa que los dos capítulos de Aristóteles sobre el tema, no es un trabajo bien acabado. Su disposición es, hasta cierto punto, dispersa e ilógica. En este libro no se manifiesta mucho ese sentido arquitectónico de la exposición en que tanto se complacía Kant. Hay ciertos títulos de clasificación y ciertos marcos de referencia incongruentes unos respecto a otros, debido, tal vez, a que fueron escritos en tiempos diferentes. De aquí se originan ciertos problemas de interpretación, como oportunamente veremos.

Al reconstruir la filosofía kantiana de la educación, no nos es posible, empero, circunscribirnos al examen explícito que hace del tema en la obra en cuestión y en otros pasajes aislados. Tenemos que recurrir, por fuerza, a los principios generales en que apuntala su filosofía. No obstante, trataré de no salirme del enfoque propuesto; me remitiré principalmente a lo que nos dice de la educación, no a lo que nos dice en la *Crítica de la razón pura* o en la *Crítica del juicio*. Analizaré las proposiciones de sus obras éticas y políticas, como lo hice al examinar a Aristóteles. Pero debemos recordar que el tratado aristotélico de la educación viene como culmen de todo un sistema ideológico trazado en la *Ética* y en la *Política*, en tanto que el de Kant se resume en una obra completa relativamente aislada. Así pues, nuestro estudio de Kant será, hasta cierto punto, diferente. Desde luego, habrá de centrarse en las tres mismas preguntas enumeradas en el capítulo primero, pero alterando su orden de exposición.

² Las referencias a la obra de Kant en este libro se hacen a la edición popular de Ann Arbor. El autor, empero, prefiere muchas veces dar su propia traducción.

CRITERIOS DE KANT SOBRE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Naturaleza de la teoría de la educación. Antes de proceder a resolver las tres preguntas, conviene reflexionar sobre lo que Kant nos dice acerca de la filosofía o teoría de la educación. Al igual que Aristóteles, Kant establece la distinción entre la razón teórica, con la filosofía especulativa (que incluye las matemáticas y las ciencias), y la razón práctica, con la filosofía práctica. No obstante, Kant considera que ambas no son sino dos funciones diferentes de una misma facultad humana. También él se inclinaría, con toda probabilidad, a poner la filosofía de la educación bajo el dominio de la filosofía práctica. En realidad, como después veremos, nuestra impresión es que se inclina a clasificarla dentro de una ética aplicada. En sus propios términos, una filosofía normativa de la educación consiste esencialmente en una serie de *imperativos*; es decir de enunciados o reglas sobre lo que deben hacer los padres de familia, los maestros, los administradores escolares y los niños.

Kant distingue tres clases de imperativos.

- El imperativo *técnico*, o *regla de orden*, es el que prescribe lo que debemos hacer si queremos conseguir determinado fin o resultado; tal sería, por ejemplo, el empleo de fertilizantes para el cultivo de un *orbis pictus* (mapamundi) en la enseñanza de la historia natural.
- El *imperativo/pragmático*, o *norma prudencial*, dictamina lo que debe hacerse para ser feliz; como sería, por ejemplo, hacer amigos o cultivar la habilidad de influir en la gente.
- Un imperativo *moral*, o *ley de moralidad*, consiste simplemente en un principio moral como “se siempre sincero” o “trata a las personas como fines, no como medios”.

Kant califica de *hipotéticos* los imperativos técnicos y pragmáticos porque solo tienen validez cuando se desea obtener un determinado fin o resultado (flores hermosas, conocimiento de la historia natural, la felicidad, los imperativos morales, Kant los llama *categoricos* porque, en su opinión, siempre tienen vigencia, independientemente de lo que deseemos; sencillamente, no están sujetos a un “si es que” ni a un “pero” ni a ningún “y”.

Ahora bien, Kant se expresa a veces en términos que hacen pensar que cualquier arte o ciencia donde desempeñan un papel estos imperativos, de cualquiera de las tres clases, es una ciencia práctica más bien que una ciencia teórica. Sin embargo, hay otro pasaje donde arguye que las artes o las ciencias en que están involucrados únicamente imperativos técnicos y pragmáticos no pueden refutarse bajo el dominio de la filosofía práctica; pues dichos imperativos no son realmente sino corolarios de ciertos postulados de la filosofía teórica; así por ejemplo, “usa un fertilizante para el cultivo” no es sino un corolario de “el empleo de fertilizantes de cultivo produce flores más bellas, etc.” Por consiguiente, en este pasaje está considerando el cuidado doméstico, la agricultura, la dietética y la actividad política como actividades del pensar teórico más bien que del pensar práctico. Podríamos creer, en consecuencia, que toma esta misma actitud respecto de la pedagogía, pero no es así. Realmente la concibe —en parte al menos— como si incluyera dentro de sí ciertos principios morales o estuviera fundada en ellos; ello hace que le dé el carácter de práctica, no de teórica.

Kant no deja de reconocer, empero, que una teoría pedagógica y su metodología correspondiente deben reposar también, en parte, en ciertas proposiciones teóricas fundadas en la experiencia, como serían, por ejemplo, los procedimientos empleados para llegar a un fin (el empleo, por ejemplo, del mapamundi para facilitar el aprendizaje de la historia natural).

Una vez asentado que la teoría y la práctica de la educación se apoyan en determinadas creencias respecto a los resultados que producirá un método en contraposición a otro, Kant afirma que debemos asegurarnos de que tales creencias tengan el fundamento más científico posible. El arte de la educación no debe ser “mecánico” ni basarse únicamente en un cúmulo de experiencias desorganizadas y apriorísticas; debe ser una disciplina científica, un arte fundamentado en principios y ciencia, “... de otra manera, no podemos esperar nada de él, y serán individuos deficientemente educados los que educarán a los demás”¹

¹ Véase *Education*, p. 14.

Escuelas experimentales

Kant llegó inclusive a proponer el establecimiento de escuelas experimentales que ayudaran a estructurar una ciencia de la educación.

La gente suele pensar... que los experimentos en la educación son inútiles y que podemos guiarnos por la razón para saber si algo está bien o está mal. En esto se equivocan enormemente. La experiencia nos enseña que el resultado de nuestros esfuerzos a menudo viene a ser contrario al que esperábamos.²

En seguida, cita el *Philanthropinum* de Dessau como una institución que abrió la brecha, que demostró, por lo menos, que era necesario emprender otros experimentos ulteriores, y que "...ninguna generación puede atribuirse la competencia de elaborar un plan de educación definitivo". Kant no es empirista ni experimentalista con respecto a los principios morales involucrados en la educación; no obstante lo cual, lo que sigue diciendo en este pasaje acerca de la teoría pedagógica denuncia fuertemente a Dewey. No encontramos nada semejante en Aristóteles. Esta posición kantiana la podría adoptar cualquier aristotélico; pero, por lo que se refiere a Aristóteles mismo, él nunca se aproximó a las dos nuevas ideas kantianas: la del progreso renovado y la del conocimiento empírico organizado científicamente con un criterio de experimentación.

² Véase *Education*, p. 22.

DISPOSICIONES QUE DEBEN CULTIVARSE

Cinco funciones de la educación

Generalmente, Kant emplea el término “educación” para indicar la primera de las cuatro cosas diferenciadas en el capítulo primero; es decir: la actividad de educar que desempeñan los maestros y los preceptores (o inclusive el propio sujeto). De cuando en cuando usa el término para referirse a la cuarta actividad enumerada es decir: al arte o a la disciplina de la educación —aunque a ésta la suele llamar “pedagogía”. Resulta muy claro que, en la primera de las acciones, se está refiriendo a la educación en cuanto versa sobre el desarrollo de aquello que yo he venido llamando disposiciones o excelencias. (No nos lo declara, sin embargo, tan ampliamente.) Pero eso se sobreentiende cuando afirma que la educación debe servir al desarrollo de la naturaleza humana y sus talentos. Para Kant, igual que para Aristóteles, “El hombre es el único ser que necesita educarse” y “solo puede hacerse hombre mediante la educación. El hombre no es sino lo que la educación haya hecho de él.”¹ Ahora bien, como ya velamos antes, el meollo de una filosofía normativa de la educación es la lista de las disposiciones (habilidades, rasgos del carácter, etc.), que deben cultivar el individuo y la sociedad. ¿Cuáles son las disposiciones que enumera Kant?

Por mucho que ame Kant la sistematización, no resulta fácil enumerar ordenadamente cuáles son las disposiciones que, en su criterio, debe cultivar la educación. Ciertamente nos dice, en forma explícita o implícita, que son muchas. Kant no hace nunca —como Aristóteles— una división tajante entre excelencias intelectuales y morales; tal división estaría, si acaso, solo sobreentendida. Examinando comparativamente dos textos suyos, podemos suponer que atribuye a la educación estas cinco finalidades:²

1. Dar al hombre *crianza*.
2. *Disciplinarlo*
3. *Cultivarlo*: darle madurez y cultura.
4. Hacerlo *prudente* o sagaz (la palabra alemana es *klug*); darle sabiduría (*klugheit*) o civilizarlo.
5. *Moralizarlo*; hacerlo moral.

En realidad, Kant agrega en otra parte una sexta finalidad.³

6. Darle *orientación*; dirigirlo para que ponga en obra todo aquello que le ha sido enseñado.

Mas no es preciso que tratemos de la finalidad 6 separadamente, pues Kant la considera incluida en la 4. No es evidente que todas las disposiciones que toma Kant en consideración puedan quedar clasificadas bajo estos encabezados, pero ciertamente él parece pensarlo así.

La crianza

Consiste en el trabajo educativo que compete principalmente a los padres durante la infancia. Por crianza, Kant parece entender los cuidados de alimentar y proteger a los pequeños, sobre todo el cuidado de evitar que usen perniciosamente sus facultades. La finalidad de la crianza es la conservación de la vida de los pequeños y el fomento de un saludable desarrollo corporal. En cierto pasaje Kant equipara todo esto a la educación física propiamente dicha, y quizá debiéramos interpretar ampliamente lo que dice, entendiendo por crianza todo el proceso para robustecer la salud y las fuerzas, así como la implantación de un buen régimen de vida. Un régimen así fue lo que permitió a Kant mantener en marcha, hasta los ochenta años, su organismo relativamente frágil. Al exponer este tipo de educación, Kant se preocupa especialmente de advertir a los padres que no protejan excesivamente ni consientan a sus hijos; no permitan que los niños se vuelvan afeminados, perezosos, dependientes, iracundos, ni que lleguen a verse esclavizados por algún hábito corporal. Dentro de los límites debidos, el niño deberá crecer vigoroso, adaptable, autosuficiente y libre de malos hábitos. Tanto insiste Kant en este último punto que hasta parece decirnos que no debe dejarse al niño adquirir ningún hábito, bueno o malo.

¹ *Education*, Churton, pp. 1, 6.

² Véase *Education*, pp. 1, 18-20.

³ Véase *Education*. p. 23.

Cuanto más hábitos se permite un hombre adquirir, menos libre e independiente va quedando. ...en consecuencia, deben tomarse medidas para impedir que los niños adquieran hábitos y no hay que inculcárselos en modo alguno.⁴

A este tenor, sigue hablando como si la educación física del tipo descrito fuese esencialmente negativa. En este lugar da la impresión de que su punto de vista sobre la naturaleza de los hábitos es excesivamente estrecho. Los hábitos —como Dewey ha demostrado— no tienen por qué ser rígidos, ni por qué convertirse en una rutina esclavizante, ni en un enviciamiento. En todo caso, ni siquiera dicha educación puramente física puede ser totalmente negativa, puesto que la buena salud, la adaptabilidad y la independencia son ciertas disposiciones, cuando no hábitos, que tienen su aspecto positivo junto con el negativo, y lo más probable es que Kant no quiera verdaderamente negar que lo tienen. Ser libre no significa carecer por completo de todo tipo de disposiciones.

La disciplina

Esto nos conduce a la finalidad número 2 de la educación, pues la línea divisoria entre lo que Kant nos dice de ésta y lo que ya nos ha dicho sobre la finalidad número 1 es muy tenue. Por medio de la educación —nos dice— debe el hombre disciplinarse. Ahora bien, cuando pensamos en un hombre “disciplinado”, nos imaginamos a uno que posee determinadas disposiciones. Solo que aquí, una vez más, el lenguaje kantiano es un tanto negativo. Afirma que el papel de la disciplina se reduce simplemente a corregir defectos, a prevenir la formación de malos hábitos, a refrenar el desgobierno de sí mismo (aquello que hoy día se ha venido llamando “irresponsabilidad”), a libertar la voluntad de la tiranía de los deseos, a impedir que la animalidad del hombre obstaculice la floración de su humanidad. De aquí parece desprenderse que, para Kant, la función educativa de la disciplina no consiste en fomentar disposiciones, sino tan solo en allanar el camino al desarrollo de las que son buenas, quitando las malas o impidiendo que se formen. Es indudable que la disciplina tiene este aspecto negativo, ya que la formación de buenas disposiciones implica la exclusión de las malas; pero no podemos pensar que sea meramente negativa simplemente porque se encamina a producir ciertas disposiciones de “morigeración”, obediencia y sumisión. Realmente, Kant deja asomar en ocasiones estas notas positivas: “...el niño debe aprender la sumisión y la obediencia pasiva”.⁵ Debe aprender igualmente a no cruzarse con la libertad de los demás. En términos más generales, el niño debe adquirir dominio de sí mismo. Kant examina esta disposición en sus *Disertaciones sobre la ética*, mas no se trata aquí de una disposición puramente moral, pues intervienen en ella tanto los fundamentos de moralidad como los de un juicio prudente. Este dominio de sí mismo consiste en la disposición y la habilidad para controlar sus instintos y tendencias.

Consiste en poder someter a nuestro libre albedrío todas nuestras facultades y potencias. Hay dos medios para lograrlo: la regla de la prudencia y la regla de la moralidad.⁶

Lo que es más, Kant concibe el dominio de sí mismo como fruto de la disciplina. Podemos suponer, en consecuencia, que es el resultado ideal y positivo de la educación en cuanto disciplina. Así pues, vemos que existen ciertas disposiciones dignas de cultivo, inclusive dentro de la *crianza* y de la educación disciplinaria; éstas no pueden considerarse totalmente negativas, como casi siempre juzga Kant. Y aunque para él fuesen negativas, acertaría, sin embargo, una larga serie de disposiciones indeseable es que se previenen gracias a ellas: la debilidad, la dependencia, la inadaptabilidad, el afeminamiento, la pereza, la desobediencia, la desconsideración, la obstinación, la irresponsabilidad, el alcoholismo, la intemperancia, la impaciencia, la mendacidad etc.

La cultura

Llegamos ahora a la finalidad número 3. Kant emplea el término “cultura” un poco confusamente: incluye, unas veces sí y otras no, dentro de él la disciplina y la prudencia. Lo que siempre hace es connotar la adquisición de cierto tipo de disposiciones que denomina habilidades o *talentos* (en alemán: *geschicklichkeit*). “La cultura es la adquisición de talentos.” Estos talentos no consisten en disposiciones del tipo clasificado

⁴ *Education*, Churton, p. 45.

⁵ Véase *Education*, p. 26.

⁶ *Lectures on Ethics* (London: The Century Co., 1930), pp. 138 y sig.

bajo la prudencia o la moralidad, si bien es cierto que, por principio, deberían encaminarse hacia finalidades ordenadas por la prudencia o la moralidad. “El talento consiste en la posesión de una habilidad para conseguir un propósito determinado”; se trata, por supuesto, de una habilidad adquirida. La cultura consiste en la posesión del número de habilidades que hacen falta para ejercitar bien nuestras diversas facultades. Los propósitos para los que pueden servir estos talentos son de orden variado y prácticamente innumerables. “Algunos [talentos] —observa Kant— son útiles en todas las situaciones, como, por ejemplo, leer y escribir; otros solo sirven para fines determinados, como, por ejemplo, la música...”⁷.

Clases de talentos

Y ¿cuáles son los principales talentos que Kant estaría dispuesto a enumerar entre las disposiciones que debe cultivar la educación?

- a) El hace mención de varios talentos *corporales*; algunos referentes al ejercicio de los movimientos voluntarios y otros al empleo de nuestros órganos sensoriales. Entre los primeros están la fortaleza, la rapidez y la agilidad, la capacidad de correr, brincar, lanzar proyectiles, nadar, equilibrar el cuerpo caminando por una viga estrecha y otros; entre los de la segunda categoría, tenemos la agudeza de la vista y del oído, por ejemplo, calcular las distancias, los tamaños y la dirección; la vivacidad de la memoria y de la imaginación espacial... En este lugar, parece que Kant supone cierta aptitud de los sentidos para ser educados al revés de Aristóteles, para quien las excelencias sensoriales eran innatas. Posiblemente, esta diferencia entre ambos tiene que ver con el hecho de que Kant, en consonancia con su “revolución copernicana de la filosofía”, sostiene que la mente opera activamente en las funciones de conocimiento y percepción, ahí donde Aristóteles creía que se comportaba pasivamente. Tomando en cuenta el contexto general de su filosofía, es posible que Kant hubiera ido aún más lejos, hasta dar a la educación de los sentidos e imaginación infantiles un lugar propio, intentado para afinar en el niño su percepción de las sustancias, las relaciones de tipo causal y otras. Pero Kant no llega a insinuar esto, y dudo que haya atribuido a la educación un papel semejante, aunque es cierto que, de habérselo atribuido, podría haber evitado explicar este papel frente a auditorios de estudiantes poco preparados.
- b) Kant también hace mención de otro género de disposiciones estrechamente vinculadas. “Lo que se pretende en el ejercicio de movimientos voluntarios es que el niño sepa valerse siempre por sí mismo”⁸. Deberá aprender igualmente a postergar los deseos que siente, o inclusive a negárselos, con el fin de alcanzar otro objetivo o de adquirir un talento y para acostumbrarse a soportar esfuerzos prolongados. Finalmente, el niño tiene que adquirir entereza. Esta última disposición debe ingenerarse en el carácter de cada cual y desarrollarse junto con todos los demás talentos, afirma Kant.

Talentos de la mente

- c) Otro grupo de talentos que deben cultivarse son los de las facultades *mentales*. Es importante señalar aquí que Kant, al igual que Aristóteles y Dewey, concibe las excelencias mentales como un fruto del entendimiento más bien que como acervos de doctrina o conocimientos.

La cultura general de las facultades mentales, se dirige hacia el talento y la perfección, no pretendiendo informar al niño de una materia determinada sino robusteciendo todas sus potencias mentales.⁹

Vale la pena indicar incidentalmente que, en este pasaje, como en todo lo demás, Kant parece apoyar la doctrina que espera que la educación proporcione ese “adiestramiento formal”, tan fuertemente criticado por Dewey y otros pedagogos; es decir, esa tendencia a concebir las potencias mentales como si fueran músculos por desarrollar mediante un ejercicio apropiado. (Aun así, por lo menos Kant no concibe tales potencias como simples archivadores que deban llenarse de datos.) Aun en aquellos pasajes donde se refiere a lo que denomina “el cultivo de facultades mentales particulares”, prefiere hablar de talentos más bien que de conocimientos (o de saber *como* hacer la cosa en vez de saber *qué* cosa deba hacerse, para emplear la terminología de Gilbert Ryle).

⁷ Véase *Education*, p. 19.

⁸ *Education*, Churton, p. 60.

⁹ Véase *Education*, p. 77.

En este capítulo, Kant no nos ofrece una lista prolija de las disposiciones que deben cultivarse, como lo hace Aristóteles, por más que la relación de las facultades de la mente que ambos hacen no difiera mucho. Hay una diferencia: Kant no concede al hombre la capacidad de otro conocimiento intuitivo que no sea el sensorial. No admite la intuición del entendimiento especulativo ni del entendimiento práctico, contrariando así la doctrina de Aristóteles y también la de la escuela racionalista que lo pretendió. Kant establece una distinción entre las facultades inferiores de la mente y las superiores. Las inferiores son las facultades cognoscitivas¹⁰ de los sentidos, la imaginación, la memoria, la atención y el ingenio; las superiores son la razón, la conciencia y el juicio (incluyendo el juicio estético). Puede suponerse, en consecuencia, que a cada una de estas facultades competen talentos propios alcanzables mediante la educación. Empero, aunque Kant proporciona ciertas opiniones acerca de los métodos para su enseñanza, de los que hablaremos después, omite nombrar dichos métodos. Habremos de contentarnos con pensar en ellos como las excelencias de las diversas facultades. En conjunto, Kant tiene menos que decirnos sobre la educación intelectual que sobre la educación moral. Este era también el caso de Aristóteles, solo que en Kant es, tal vez, la consecuencia de esa postura general suya que concede supremacía a la razón práctica y la voluntad sobre la razón pura y la conciencia y que da también a la virtud y la moralidad la supremacía sobre el conocimiento y la ciencia. Aristóteles no da la misma importancia que Kant a las facultades prácticas.

En consecuencia con su manera de concebir las excelencias intelectuales como talentos, más bien que como acervos de conocimiento, Kant se muestra frecuentemente desdeñoso del simple aprendizaje. Para él, “aprendizaje” es un término que sirve propiamente sólo para los conocimientos históricos, supuesto que estos son de una naturaleza tal que es preciso enseñarlos y no pueden descubrirse con la propia razón, como en el caso de las matemáticas y la filosofía. Kant clasifica todos los conocimientos como históricos o como racionales; sin embargo, únicamente desdeña tales conocimientos históricos cuando van acompañados de cierta estupidez o deficiencia de juicio: la ineptitud para aplicar o referir lo general o particular. Personalmente, él no era solo “una máquina para instruir a otros”, a pesar del que si hizo buen acopio de aprendizaje.

Probablemente, Kant no pensó nunca en la posibilidad de que un hombre pudiera estar cultivado sin tener como, elementos (tomando los conocimientos en el sentido de Ryle: saber *eso*). Nadie puede llegar a poseer los talentos intelectuales en cuestión sin adquirir también conocimientos históricos o racionales; es decir, no se pueden aprender bien las matemáticas sin haber adquirido siquiera algunos principios matemáticos. Empero, Kant no hace hincapié en este punto, aunque tuvo conciencia de él en el caso de las matemáticas. En cualquier caso, Kant concede que deben suministrarse al niño conocimientos de diversa índole como parte de su educación; esto se entiende así por lo que dice respecto de la memoria, la geografía, etc.; y también puede deducirse de sus conferencias sobre antropología. Por consiguiente, en la lista kantiana de las disposiciones que deben cultivarse es preciso incluir el conocimiento de diversas cuestiones, aun admitiendo que para él valen más los talentos.

La exposición que de las facultades mentales superiores hace Kant en su libro sobre la educación resulta bastante superficial si se le compara con lo que de ellas nos dice en sus tres *críticas*. Tal vez esto se deba a que el libro de la educación no se propone un nivel técnico y a que no abarca la educación universitaria. Por esta causa vale la pena citar algunos pasajes de otras obras en que habla de la conciencia, del juicio y de la razón. La conciencia es, para él, la facultad que forma los conceptos y enuncia reglas y generalizaciones. Se supone, por consiguiente, que puede ser enseñada o instruida, ya que los conceptos, las reglas y las generalizaciones son eminentemente comunicables; pero con el juicio no sucede lo mismo. El juicio es la facultad para incluir lo particular en lo general o para referir lo general o lo particular y aquí no intervienen reglas. Si hubiera de proponerse una segunda regla que nos aleccionara sobre la forma en que debemos aplicar lo general a lo particular, nos veríamos en la situación de requerir una tercera regla que nos indicara la forma de aplicar la segunda y tendríamos una cadena *ad infinitum*.

De aquí se desprende la conclusión de que,

¹⁰ Kant habla de la facultad del conocimiento en *La Educación*, pág. 78; sin embargo, parece haber un error de por medio ya que, para él, las facultades cognoscitivas son ordinariamente la intuición, el juicio y la razón.

Aunque la conciencia puede ser instruida y aprovisionada de reglas, el juicio es un talento peculiar que solo puede ejercitarse y no aprenderse.¹¹

Hasta cierto punto —admite Kant— es posible educar el juicio sirviéndose del ejercicio y del ejemplo; pero no puede recibir instrucción en términos de conceptos o de reglas.

La cultura estética

Dado que la apreciación estética y la creatividad presuponen, en la opinión de Kant, un juicio, el tratado de la educación mediante el ejercicio lo lleva a tratar de la educación estética. Sin embargo, casi no dice nada de ella en su librito acerca de la educación, en el cual se limita a mencionar el buen gusto, a fustigar la lectura de novelas y a decir que nuestro motivo de afccionarnos a la música es atraer la admiración de los demás. Donde si se explaya un poco sobre la cultura estética es en la *Critica del juicio*. El genio artístico es un talento humano deseable, pero

... el genio es un *talento* de producir cosas para las que no existen reglas definidas de producción; no consiste en la simple aptitud de producir aquellas cosas que resultan de seguir un método. De aquí que la *originalidad* sea el primer atributo del genio... sus productos deberán ser modelos; es decir, *ejemplares*. ... el genio se opone totalmente al *espíritu de imitación*. Ahora bien, supuesto que el aprendizaje no es sino imitación, se sigue de ahí que la máxima habilidad y educabilidad... no pueden servir para nada al genio... podemos aprender minuciosamente todas las enseñanzas propuestas por *Newton*... pero no podemos aprender a escribir poesías inspiradas, por muy minuciosos que sean los preceptos del arte y por muy excelentes que sean los modelos artísticos... el talento artístico no puede comunicarse; está infundido directamente por la mano de la Naturaleza en cada artista... Por consiguiente, en la esfera de las bellas artes solo existe un *clima ambiental* (“modus”), no un *método* para enseñarlas (“methodus”). El maestro debe proceder mostrando al alumno qué debe hacer y como hacerlo, y las reglas universales con las que logra por fin llegar a un resultado le sirven más bien —cuando la ocasión lo requiere— para evocar las etapas cruciales del proceso, no para enseñarlas al alumno. Sin embargo, el arte nunca debe perder de vista cierto ideal, aunque no llegue a conseguir materializarlo en la práctica.¹²

La doctrina de Kant referente a la creación artística se extiende también, por supuesto, al desarrollo del gusto estético; éste es innato, no comunicable, y aunque puede afinarse con cierto tipo de educación, ésta se dará a través de ejemplos y ejercicios, no de lecciones.

El pensamiento especulativo

La educación de la razón práctica se clasifica primordialmente bajo las finalidades 4 y 5 —a las que habremos de recurrir después—, mas existe cierto punto relativo a la razón teórica que debemos comentar aquí. Para Aristóteles, entran en la educación de la razón teórica no solamente las matemáticas y la física, sino también la metafísica o filosofía especulativa. Kant, en su libro sobre la educación, se abstiene a propósito de tratar de la razón especulativa, y eso no se debe únicamente a que su libro se limite a examinar la educación elemental; la causa *está* en que, para Kant, la razón es la facultad que deduce y razona, así como la conciencia es la facultad que percibe y el juicio la facultad que juzga. En cuanto tal, la razón tiende por naturaleza a especular sobre el universo en general, sobre su origen y su destino; en una palabra: a elaborar una metafísica; sin embargo, una tesis fundamental de la *Critica de la razón pura* es, precisamente, la imposibilidad de la metafísica. Según Kant, no podemos probar que Dios existe y tampoco que no existe; no podemos probar el libre albedrío, la inmortalidad del alma ni cualquiera otra de las interesantes tesis de la metafísica o de la teología natural. Nos es imposible saber nada del orden real por vía de la razón o de la intuición, nada de lo que Kant denomina el ser en sí mismo, el *noumenon*. Podemos conocer, en las matemáticas, la física, la historia y la experiencia ordinaria, solamente el *phenomenon*, o sea, el ser en su apariencia espacial-temporal; es decir, solo la naturaleza sensible. De este orden de seres sensibles, nuestra experiencia y nuestra ciencia nos suministra un conocimiento enteramente fidedigno y no tenemos por qué mirarlos con el escepticismo de Hume; pero de la realidad en cuanto tal no podemos saber nada, por mucho que la razón se esfuerce por indagar en ella. Tal realidad existe, y permanece inasequible a nuestras

¹¹ (*Critica de la Razón Pura*) *Critique of Pure Reason*, trad. N. K. Smith (Londres: Macmillan and Co., 1927), p. 177.

¹² (*Critica del Juicio*) *Critique of Judgment*, trad. J. H. Bernard (Londres: Macmillan and Co., 1892), pp. 189-191, 253.

facultades cognoscitivas, aunque, como veremos después, nos es lícito, para salvaguardar los intereses de la moralidad, enunciar algunos postulados sobre ella.

No se sigue de aquí que para Kant resulte la filosofía imposible de enseñarse; lo que si se sigue es que no deberá enseñarse el tipo de metafísica y de teología natural que elaboraron Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y los racionalistas. La excelencia o talento que si son adecuados para la facultad de la razón no tienen nada que ver con el objetivo hacia el que aquellos la encaminaron; lo que es más, es preciso someter la razón a una *disciplina* que le impida marchar por ese rumbo. Aun así, la razón posee una función importante que ejercer y Kant opina que hay que cultivarla, sólo que cortándole primero las alas. La búsqueda especulativa no forma parte de las disposiciones que deben fomentarse en la razón. A la razón se le podrá permitir que despliegue sus alas y que llegue a concebir la Naturaleza como un sistema teleológico, pero sin dejar que despegue realmente del suelo.

Artes y oficios prácticos

d) Tornando a temas más mundanos, podemos inquirir si Kant incluye las artes y oficios prácticos entre las disposiciones por cultivar en un programa ordinario de educación. La respuesta no es clara en absoluto. Afirma que “los hombres requieren enseñanza o instrucción para aprovisionarse de los talentos que necesitan en relación con sus fines. Ello les da valor como individuos.”¹³ Lo dicho podría significar que las escuelas ordinarias deberían fomentar las habilidades específicamente prácticas de los estudiantes; pero no se lee así a la letra y Kant no desarrolla el punto. Tal vez haya creído que la enseñanza escolar ordinaria bastaba para desarrollar las artes requeridas en casi todos los oficios, sin que fuese menester introducir otra clase de adiestramiento específico o tal vez haya pensado que, para suministrar tal adiestramiento, fuese necesaria la operación de escuelas especiales. Simplemente no estudia la cuestión en forma explícita. Aunque en ninguna parte excluye la capacitación en artes y oficios de una educación general (o liberal), tampoco la incluye explícitamente. Lamenta que los padres de familia, por lo común, solo se interesen por preparar a sus hijos para que se abran paso en el mundo e insiste en que deberían educarlos con miras a la humanidad. Aunque su queja permite ver que su concepción de la enseñanza es primordialmente liberal, no infiere que se desentienda por completo de las artes y oficios.

La prudencia

La finalidad 4, es siguiente objetivo kantiano en la educación es que los hombres adquieran prudencias.¹⁴ En este lugar utiliza “prudencia” como un marbete para incluir varias disposiciones: las requeridas para ajustarse dentro de la sociedad, ganarse simpatías, influir en los demás, ejercer la ciudadanía, sacar ventajas del trato con los demás, etc. “La prudencia consiste en la habilidad de obtener rendimiento de los propios talentos.” Tal es el objetivo de lo que Kant llama una educación pragmática. Yo considero que su idea es que entendamos la prudencia como el arte de ser felices en el mundo y como el arte de utilizar los talentos y saber [que adquirimos siguiendo el objetivo número 3] de tal manera que podamos, a la larga, alcanzar la felicidad en cuanto individuos. En ocasiones, Kant dice que desarrollar talentos es parte del trabajo del maestro y desarrollar la prudencia es parte del trabajo del tutor o consejero (¿se referirá aquí, acaso, a orientadores vocacionales, como los de nuestro tiempo?). Tenemos entonces que la prudencia, tal como la considera Kant, se identifica con aquello que Aristóteles entiende por sabiduría práctica en algunas de sus exposiciones más individualistas.

Para adquirir la prudencia —nos dice Kant— se necesitan varias cosas. El niño debe “aprender a disimular sus sentimientos y portarse con reserva mientras va aprendiendo a comprender el carácter de los demás”. Debe aprender a dominar su temperamento y sus pasiones sin tornarse apático, a ser valiente sin llegar a la violencia, a ser alegre, bien intencionado, franco de corazón, y sociable. También debe adquirir el arte de la compostura exterior —refinamiento, buenos modales, cortesía— y cierto toque de sabiduría mundana con que pueda servirse de todos los hombres para sus propios fines”. Este último comentario nos sorprende por venir de un hombre que también afirma que deberíamos tratar al prójimo como un fin y no como un medio;

¹³ Véase *Educación*, p. 30; la señorita Churton yerra en su traducción al hallar una referencia a los oficios prácticos.

¹⁴ La señorita Churton traduce “discreción” donde el autor prefiere “prudencia”. Para esclarecer la controversia pueden verse ciertos textos en pp. 95 y sig., 19.

sin embargo, hemos de recordar que en estos momentos está refiriéndose a la prudencia y no a la moralidad. Aun así, lo que Kant verdaderamente entiende por prudencia no consiste únicamente en poder hacer uso de nuestros semejantes para lograr lo que queremos, sino en la sabiduría de coordinar todo lo que queremos de tal modo que nuestra ganancia sea duradera; y admite la posibilidad de que un hombre posea aquella habilidad sin esta sabiduría.

Quizá pudiéramos analizar el contenido del concepto kantiano de la prudencia y distinguir en ella dos notas:

- a) Un conocimiento de lo que hay que hacer para alcanzar finalmente la felicidad, y
- b) Una disposición para establecer fines de largo alcance más bien que de uso momentáneo. Aquí es donde quedaría incluido su pensamiento de que la educación debe dar al niño, junto con el conocimiento que se requiere para la felicidad, la voluntad de aplicarlo realmente, hasta en los momentos en que sienta la tentación de proceder de otra manera.

La moralización

En el 5 Kant nos introduce en este tema, diciendo:

La educación... debe mirar por la moralización del hombre. El hombre no solamente debe adquirir los talentos exigidos para toda suerte de empresas, sino también la disposición de fijarse únicamente fines buenos.¹⁵

La moral es probablemente el tema favorito de Kant. Ciertamente, su preocupación máxima en el campo de la educación es la moralización del hombre, y tanto en sus tratados de ética como en los de pedagogía desciende a un sin número de pormenores en la enumeración y análisis de las disposiciones sobresalientes que la enseñanza aspira a formar.¹⁶

- a) Algunas de éstas no son virtudes morales propiamente, cuantas disposiciones preliminares y esenciales para llegar a tener esa moralidad kantiana que consiste en: un sentido de individualidad, independencia y confianza en sí mismo, saber pensar por cuenta propia, poder actuar con entera libertad tomando uno mismo las decisiones, autonomía, una disposición para actuar conforme a ciertas máximas maduras por la reflexión. Para Kant, tanto la libertad como la autonomía reflexiva pertenecen a la esencia de la moralidad y de la perfección humana (no así el sometimiento a las tradiciones ni otras directivas de las que tanto se habla hoy día). Kant insiste en que las disposiciones que favorecen a aquéllas deben ser alentadas por la educación, nunca obstaculizadas.

La educación *práctica* o *moral* es aquella que moldea al hombre para que pueda vivir como un ser libre... es la educación de la personalidad, la educación de un ser libre, capaz de sustentarse a sí mismo y de ser miembro de una sociedad sin perder el sentido de su propio valor como persona.¹⁷

Kant insiste en la autonomía, la libertad y la individualidad tanto como Dewey y hasta como los existencialistas —o como los adversarios de la educación norteamericana moderna. Esta insistencia en la autonomía, que se muestra en todo cuanto escribe sobre educación y sobre ética, constituye una de las diferencias más obvias que lo separan de Aristóteles. Aunque hay un fondo verdadero en la aseveración frecuente de que los griegos valuaban en mucho la libertad y Aristóteles mismo, en su *Política*, aboga muy bien a favor de ella, se echan de menos en su sistema pedagógico las directivas explícitas para consolidarla. Lo que sí hace Aristóteles, en su *Ética*, es subrayar que el hombre plenamente virtuoso hará obras justas porque le parecen justas mas toda esa importancia que confiere a la inculcación de hábitos en la educación moral hace que nos cueste trabajo comprender cómo es posible que un niño, o que un joven, consigan obtener siquiera esa dosis de autonomía.

¹⁵ Véase *Education*, p. 20.

¹⁶ Véase *Education*, p. 20.

¹⁷ Véase *Educación*, p. 30.

El carácter

En relación con lo expuesto. Kant menciona también el carácter. Hoy día, entendemos frecuentemente por “carácter” un “buen carácter” y así lo entiende Kant, a veces, como cuando nos dice que la obediencia y la veracidad son rasgos esenciales del carácter de un niño. En este sentido, el carácter se identifica con aquello que él llama virtud o buena voluntad. Solo que, en ocasiones, emplea este término para connotar una disposición que, aun siendo esencial a la moralidad, puede hallarse en hombres que simplemente son prudentes y en otros que inclusive son malos (aunque no en aquellos a quienes Aristóteles define como débiles o incontinentes), así vemos que escribe en su *Antropología*:

El carácter, en cuanto tal, es la disposición de la voluntad por la que una persona se ciñe a ciertos principios prácticos [máximas] que mantiene permanentemente ante sí por razonamiento propio.¹⁸

En consonancia con lo mismo, escribe en otro pasaje:

Formar primero el carácter y después un buen carácter. Lo primero se alcanza ejercitándose con una intención firme en el cumplimiento de ciertas máximas maduras por la reflexión.¹⁹

En seguida habremos de examinar como se forma el segundo (el buen carácter), pero este texto nos muestra, de paso, hasta donde se apega el criterio kantiano de la educación moral al criterio aristotélico y hasta dónde difiere de él.

Merece también observarse aquí, ante la insistencia de Kant en que la persona medite y razone las máximas que regirán su vida, que el filósofo también está considerando el cultivo de las facultades intelectuales como una importante condición de la moralidad y como un factor simultáneo para la educación moral y la educación intelectual. La vida moral, lo mismo para él que para Dewey (aunque no para Aristóteles), está dentro del alcance del hombre común y corriente, pero requiere de éste el trabajo de madurar sus máximas; de ahí que la educación venga a ayudarlo para que las elabore con toda la perfección posible. Esto infiere que hayan de dársele al hombre ordinario todos los medios intelectuales (antes examinados) que necesita y también el conocimiento pertinente de la vida y del mundo.

La buena voluntad

- b) Entre las disposiciones del orden moral más estricto, Kant postula una muy general, que incluye a las demás y a la que denomina “buena voluntad”, “virtud” o “buen carácter” y, a veces, “moralidad”. Esta es “la disposición a elegir cínicamente fines buenos” o —dicho por Kant también de otra manera— la disposición a actuar no simplemente en concordancia con el deber, sino por un sentimiento del deber, no tan solo cumpliendo la ley moral, sino motivados por el respeto a la ley moral. “La virtud... es dominio de sí mismo... por el simple pensamiento del propio deber en concordancia con su ley constitutiva.” Kant afirma que esta disposición constituye “la verdadera finalidad de toda formación moral”. Hasta aquí, Aristóteles estaría conforme; solo que, como es de esperar, Kant no se conforma con definir la virtud a la manera aristotélica: simplemente como “un *hábito* perdurable, adquirido con el ejercicio, de obrar bien moralmente”; él insiste, más bien, en que la virtud se origina por fuerza “en principios maduros, firmes y constantemente purificados” y en que, de no ser así, no podrá afrontar todas las contingencias como tampoco hallar fuerzas suficientes para resistir a nuevas tentaciones. Kant rechaza igualmente “el celebrado principio (aristotélico) que sitúa la virtud en el punto medio entre dos vicios”. Arguye que la virtud no puede consistir en el *grado* de adhesión del sujeto a ciertas máximas, sino en la *índole* de las máximas que se profesan.²⁰

En consecuencia, para ajustarse a la moralidad deberá el sujeto tener la disposición a obrar justamente porque en cualquier circunstancia eso es lo justo, cualesquiera que sean las tentaciones que lo instiguen a proceder de

¹⁸ Parte II, A, 3. Véase también *Educación*, pp. 84, 98 y sig.

¹⁹ Citada por E. F. Buchner, *Kant's Educational Theory* (Filadelfia: J. P. Lippincott Co., 1904), p. 227.

²⁰ Las citas de este párrafo están tomadas de *La Doctrina de la Virtud*, que es la parte II de *La Metafísica de las Costumbres*, de E. Kant. El autor Frankena se sirve de una traducción al inglés: *The Metaphysics of Morales*, trad. de Mary J. Gregor (Nueva York: Harper Torchbooks, Harper & Row, Publishers, 1964), pp. 54, 41 y sig.. 65.

otra manera. Esto no significa que siempre sea justo lo que uno cree (en seguida veremos cual es el criterio kantiano para determinar las obligaciones) pero ciertamente significa que no se puede ser virtuoso, ni los actos propios ser buenos —aunque sean rectos por sea conformes a la ley moral—, sino cuando el sujeto actúa movido por el sentimiento de obligación y respeto a la ley moral. Es indispensable que el sujeto se moralice en este último sentido. ¿Se entiende por esto que habrá que suprimir todos los deseos y disposiciones que no consistan en cumplir el deber por el deber... y que nunca podremos actuar dejándonos llevar de un amor inmenso a los demás, sino únicamente porque nos sentimos moralmente obligados a ello? En ocasiones, Kant da la impresión de adoptar este criterio extremadamente riguroso o moralista; sin embargo, nunca llega hasta sugerir que hayamos de menospreciar a nuestros semejantes y cumplir nuestro deber sin sentir agrado. En realidad, él coincide con Aristóteles al creer que el hombre virtuoso encontrará placer o, mejor dicho, *gozo* en cumplir con su deber; aunque debe suponerse, naturalmente, que no cumple con su deber para procurarse este gozo. Vemos, por ejemplo, que en su libro sobre la religión²¹ acepta que cuando un hombre se siente movido a ejecutar algo que concuerde con la ley moral, no por respeto a la ley moral misma sino por otro motivo bueno (un gran amor al prójimo que le compete a cumplir una promesa, por ejemplo), entonces, tal hombre es bueno desde el punto de vista moral; no es un hombre malo, ni tampoco puede decirse que sea indiferente a la moralidad. Empero la verdadera conclusión adonde Kant quiere llevarnos parece ser, no que hayamos de extirpar de nosotros todos los demás deseos y disposiciones, sino que debemos cultivar en nosotros la buena voluntad con un ahínco tal que siempre sea eficaz y lo bastante poderosa para *conseguir* determinar nuestras acciones. Otros deseos y otras operaciones pueden también cooperar, pero siempre lo harán siguiendo la directiva fundamental y dominante de cumplir con la propia obligación. Las acciones motivadas enteramente por otras causas carecen de virtud, aun suponiendo que sean realmente beneficiosas u honestas, y pueden, por supuesto, resultar moralmente malas. Si la voluntad moral del sujeto no está lo suficientemente robustecida para motivarlo a cumplir con su deber, si le *hace falta* recurrir a otras consideraciones para cumplirlo, entonces el individuo es malo o, por lo menos, moralmente imperfecto. La importancia que tiene todo eso en la educación de la moralidad es evidente. No es menester extirpar las inclinaciones naturales (inclusive en su libro sobre la religión afirma Kant que dichas inclinaciones son buenas y que no deberían extirparse, pues únicamente debemos desarraigar las que contravienen la ley moral, pero sobre las inclinaciones naturales deberá triunfar una disposición dominante a cumplir con el deber). Hemos de esforzarnos “con todas [nuestras] fuerzas por que la idea de la obligación se convierta en un motivo suficiente para realizar todos nuestros actos obligatorios”.²²

Otras disposiciones generales

- c) Kant menciona también otras disposiciones, de orden más bien general, que competen más a la vida moral en conjunto que a un aspecto determinado de ella. El dominio de sí mismo vuelve a aparecer en la lista. “El primer paso que debe darse en la formación de un buen carácter consiste en dominar nuestras pasiones”²³ y en controlar nuestros deseos e inclinaciones. Esto implica que debemos aprender a renunciar, a soportar los trabajos y a ser fuertes. También es preciso cultivar la paciencia, no en el sentido de abandonar la esperanza, sino en el de mantener el ánimo para seguir adelante. El valor moral pudiera muy bien aparecer aquí, pero Kant recalca más la humildad. El filósofo germano condena cualquier forma de servilismo, aun en los niños; para él, todos los individuos poseen un valor absoluto que los hace a todos iguales. Ningún hombre tiene por qué humillarse ante otro —aunque el orgullo, naturalmente, es un vicio. Existe también cierta humildad falsa que Kant repudia, y que consiste en desconocer o menospreciar las propias virtudes morales creyendo que así se logra aumentarlas; pero hay otra clase de humildad que si es verdadera y que deberíamos sentir al compararnos a nosotros mismos con la ley moral y con lo que exige de nosotros. Sería muy interesante cotejar lo que Kant nos dice a este propósito con el modelo del hombre magnánimo propuesto por Aristóteles.

Por más que Kant reconozca así cierto tipo de humildad, no opina que convenga avergonzar a los niños, salvo el caso de que digan mentiras. La vergüenza tiene como función natural hacer que el individuo que miente se denuncie a sí mismo; pero la increpación “¡Qué vergüenza!”, empleada en otras situaciones, solo sirve para infundir, innecesariamente, timidez y desaliento.

²¹ (La Religión a la Luz de la Sola Razón) Religion Within the Limits of Reason Alone, trad. T. M. Greene and H. H.

²² Hudson (Nueva York: Harper Torchbooks, Harper & Row, 1960); ver p. 20.

²³ Doctrine of Virtue, Gregor, p. 53.

La otra disposición que podemos mencionar aquí es la del respeto a la humanidad; es decir, un sentimiento de la dignidad de la naturaleza humana, ya se trate de uno mismo o de otros, y el sentimiento concomitante de que todos los hombres son iguales. En cierto modo, esta igualdad humana constituye el puntal de la moral kantiana, y él filósofo aboga por ella reiteradamente en sus escritos. Atribuye a Rousseau el haber podido adquirir personalmente este convencimiento. Ya a los cuarenta años, poco tiempo después de haber leído *Emilio*, escribía aquel célebre pasaje:

Yo mismo soy, por inclinación propia, un buscador de la verdad. Siento en mí una sed insaciable de conocimientos y una pasión sin fin de incrementarlos y siento también satisfacción en cada paso que consigo dar. Pero hubo un tiempo en que creía que solamente en esto se cifraba toda la gloria de la humanidad y menospreciaba a los hombres ordinarios que no saben nada. Pero Rousseau me hizo ver mi equivocación. El prejuicio ciego desapareció, y aprendí a respetar la naturaleza humana: y hoy me consideraría mucho más inútil que un obrero corriente si no creyese que esta idea es capaz de darle valor a cada uno de los individuos y consolidar los derechos del hombre.²⁴

Efectivamente, Kant nos dice aquí que hubo una época de su vida en que profesó la posición aristotélica en sus puntos básicos y que fueron las lecturas de Rousseau las que lo convirtieron a su segunda posición ético-pedagógica. De la doctrina que glorificaba el conocimiento y la verdad pasó a la otra, que glorifica el carácter, la individualidad y la humanidad.

Dos problemas de la educación moral

Por lo demás, el problema de la educación moral tiene un doble aspecto: “debemos mostrarles [a nuestros hijos] los deberes que han de cumplir”; enseñarles cuáles son, y también hemos de fomentar en ellos las disposiciones para que cumplan tales deberes por el sentido del deber; es decir, sembrar en ellos las virtudes correspondientes que, resumidas a una sola, no son otra cosa que la buena voluntad, Kant no considera que sea suficiente instruir a los niños en sus deberes, pues él —diferenciando en ello de Sócrates— piensa que es posible conocer el propio deber y no cumplirlo. Es más, Kant se muestra más íntimamente convencido de esto último que Aristóteles. El respeto a la ley moral puede ser lo suficientemente fuerte para triunfar sobre las inclinaciones y aun sobre el apetito de la propia felicidad, cuando se cruzan con el deber; pero también el deber puede verse arrollado en el conflicto.

... el simple hecho de tener una teoría del comportamiento concorde al concepto de la virtud no asegura a nadie las fuerzas necesarias para llevar la teoría a la práctica.²⁵

Lista de las obligaciones

d) Así pues, para poder descubrir ya más en concreto cuáles son las disposiciones morales que debemos cultivar, es preciso averiguar primero cuáles son nuestras obligaciones. En sus obras fundamentales, las únicas obligaciones que Kant examina minuciosamente son aquellas que tiene el hombre, en cuanto hombre, para con los demás hombres, también en cuanto hombre. También hay obligaciones que se puntualizan conforme a las circunstancias particulares de los seres humanos y a las relaciones que tienen entre sí; tales son, por ejemplo, las obligaciones de un padre para con su hijo o bien de un maestro para con su discípulo; sin embargo, Kant no incluye estas últimas en el capítulo de “la metafísica de las costumbres”. Donde sí tienen repercusión es en los problemas relativos a la educación —como en su oportunidad veremos. Por lo que se refiere a las obligaciones más generales del hombre en cuanto tal, los tratados del filósofo nos dan la pauta para clasificarlos. (Para nuestro propósito inmediato, hemos querido simplificar hasta cierto punto nuestro esquema):²⁶

A. Obligaciones del hombre hacia sí mismo:

1. Obligaciones perfectas o ineludibles para con uno mismo:

²⁴ *Education*, Churton, pp. 96 y sig.

²⁵ Citado por Ernst Cassirer, *Rousseau, Kant, and Goethe* (Nueva York: Harper Torchbooks, Harper & Row, Publishers, 1963), pp. 1 y sig.

²⁶ *Doctrine of Virtue*, Gregor, p. 149.

- a) El cuidado de la conservación; es decir: no perder la razón, no mutilarse, degenerarse o suicidarse.
 - b) Ser veraz; no mentir nunca.
 - c) No ser tacaño para consigo mismo.
 - d) Saber respetarse a si mismo; no ser servil.
2. Obligaciones imperfectas, o de opción meritoria, para con uno mismo.
- a) Buscar la propia perfección.
 - 1) La perfección natural.
 - 2) La perfección moral.
- B. Obligaciones para con los demás:
1. Obligaciones perfectas o ineludibles para con los demás:
 - a) Ser fiel a las promesas hechas.
 - b) Ser veraz; no mentir nunca.
 - c) Procurar establecer un sistema de leyes positivas (un sistema legal) y atenerse a él.
 - d) Respetar a los demás, aún a aquellos que quebranten la moral (sin que de ahí se siga que debamos honrarlos o rendirles pleitesía)
 - 2) Obligaciones imperfectas, o de opción meritoria. para con los demás:
 - a) Promover su felicidad, tenerles benevolencia, amarlos (no de un modo sentimental, sino práctico).
 - b) Ser agradecidos.
 - c) Ser comprensivos.
 - d) Ser amistosos y sociables.

Explicaciones al respecto

No podemos estudiar esta lista con mucho detalle; solo haremos algunas observaciones necesarias.

- a) La lista no incluye una obligación inmediata de buscar nuestra propia felicidad. Kant rechaza no solamente el individualismo ético que pone la propia felicidad como criterio para determinar las obligaciones morales del sujeto (éste sería para Kant— únicamente el criterio para determinar los imperativos *prudenciales*), sino también la otra opinión, más frecuente, de que la búsqueda de nuestra propia felicidad es una de nuestras obligaciones morales. Lo que él sostiene es que todo ser racional tiene el derecho e inclusive la obligación de poner su propia felicidad como fin, aunque no como fin único; sin embargo, juzga que todos los hombres ya, de hecho, se han propuesto este fin para si mismos y que, por consiguiente, no puede hablarse de que tengan la *obligación* de proponérselo.

Considerando que todos los hombres (en virtud de sus impulsos *naturales*) se han propuesto como fin su felicidad propia, resulta contradictorio considerarlo como, un fin obligatorio. Nada de lo que hacemos espontáneamente, o por no poderlo evitar, entra en el concepto de *obligaciones*, pues éstas son un llamamiento hacia determinado fin que aceptamos resistiéndonos.²⁷

A pesar de todo, Kant insiste en que tenemos indirectamente el deber de mirar por nuestro propio bienestar y progreso en la medida que éstos representen una condición necesaria para llevar a término otros deberes.

- b) La lista de Kant no incluye tampoco la obligación de promover la perfección de los demás; esto no deja de sorprendernos. Kant tiene una razón para no reconocer un deber tal.

Es que la *perfección* de otro hombre, en cuanto persona que es, depende precisamente de *su propia* facultad de fijarse un fin conforme al concepto que tenga de la obligación; y resulta contradictorio en sí mismo imponerse... como deber aquello que únicamente otra persona puede cumplir.²⁸

²⁷ La enumeración está extraída de *La Doctrina de la Virtud*.

²⁸ *Doctrine of Virtue*, Gregor, p. 44.

El desconocimiento kantiano de que sea deber positivo el perfeccionamiento de los demás se nos muestra como un aspecto del énfasis que generalmente pone en la libertad y la autonomía. La perfección propia sólo es incumbencia de la persona, aunque la felicidad no lo sea. Una vez más, empero, condesciende Kant en admitir que, puesto que se tiene el deber de mirar por la felicidad ajena, también se tiene una obligación indirecta negativa con respecto al perfeccionamiento moral ajeno: la de no “escandalizar”; es decir, no dar ocasión a que los demás cometan acciones por las que deberán sufrir remordimientos de conciencia.

- c) Es preciso examinar con mayor penetración cómo entiende Kant el deber de buscar nuestro perfeccionamiento y promover la felicidad ajena, pues esto está conectado con el análisis que emprenderemos a continuación. Acerca de lo primero, escribe Kant:

Cuando decimos que es un deber del hombre buscar la perfección característica del hombre como tal (en realidad de la humanidad), hemos de situar la perfección en aquello que es dable realizar al hombre por sus propios actos, no en los dones que recibió simplemente de la Naturaleza... Esta obligación, en consecuencia, consiste en *cultivar* las propias *facultades* (o aptitudes naturales)... El hombre tiene el deber de esforzarse por triunfar sobre su animalidad y de realizar [su] humanidad cada vez en mayor plenitud...²⁹

Esto significa, en primer lugar, el cultivo de una perfección *natural*; es decir, el cultivo de los *talentos* examinados anteriormente. “Cultiva las potencias de tu mente y de tu cuerpo, de suerte que pueda conseguir cualquier cosa que se te presente.”³⁰ Dicho en otras palabras: “Procúrate una buena educación”. Esto incluye, en segundo lugar, la búsqueda de una perfección *moral*; es decir, de la virtud o buena voluntad, así como de todo el resto de las disposiciones morales enumeradas.

La máxima perfección moral del hombre está en cumplir su deber y en cumplirlo *por una motivación del deber mismo* (hacer de la ley [moral] no solamente la norma, sino el motivo de nuestras acciones)

Este deber exige el conocimiento de nosotros mismos.

Conoce tu corazón, ya sea bueno o malo, ya sea la fuente de tus acciones pura o impura... El conocimiento moral de uno mismo... es el comienzo de toda la sabiduría humana, pues la sabiduría del ser humano consiste en tener armonizada su voluntad con su propósito final...³¹

- d) Acerca de la obligación de mirar por la felicidad ajena, Kant dice que ello significa convertir en propios los fines ajenos que sean legítimos; es decir: se nos pide que ayudemos a los demás a conseguir lo que quieren, siempre y cuando lo que quieran sea honesto.

A ellos les toca decidir cuáles son las cosas que consideran como elementos de su felicidad; pero yo tengo el derecho de desconocer algunas de estas cosas si mi sentir es contrario al de ellos y con tal que el otro no tenga el derecho de reclamar de mí la cosa en cuestión como algo debido.³²

Por supuesto, nunca debemos ayudar a alguien en una forma humillante para él, pues esto se opone al respeto que le debemos. ¿Hasta dónde nos será lícito ir? La respuesta de Kant es que la regla prescribe

... únicamente que yo debo sacrificar a los demás una parte de mí bienestar... no puede fijar límites precisos al monto de mi sacrificio. Tales límites dependerán en gran parte de las necesidades auténticas de cada persona... y cada quien tendrá que decidir esta cuestión por sí mismo. Y es que si se pusiera por máxima promover la felicidad ajena sacrificando, yo mi propia felicidad y mis necesidades auténticas, y si se convirtiera esto en una ley universal, tendríamos una ley contradictoria consigo misma, por consiguiente, este deber... tiene cierta margen fluctuante de aplicación.³³

²⁹ *Doctrine of Virtue*, Gregor, pp. 44 y sig.

³⁰ *Doctrine of Virtue*, Gregor, p. 45.

³¹ *Doctrine of Virtue*, Gregor, p. 52.

³² *Doctrine of Virtue*, Gregor, pp. 52, 107.

³³ *Doctrine of Virtue*, Gregor, p. 47.

Hay que decir una palabra más sobre otro enunciado con el que expresa Kant esta obligación: “Ama a tu prójimo como a ti mismo.” Esto no significa que tengamos el deber de *sentir* amor por el prójimo (los sentimientos no se pueden gobernar), sino únicamente que debemos buscar, y no simplemente desear, su felicidad.

Siendo estos nuestros deberes, las disposiciones que debernos fomentar serán las correspondientes a ellos: la sinceridad, el respeto de sí mismo, la lealtad, la benevolencia, la gratitud, la amistad, etc.

Comentarios

Así hemos llegado a apreciar enteramente la respuesta de Kant a nuestra primera pregunta. Examinando esta respuesta, se nos ocurren unas cuantas cosas. En primer lugar, vale la pena hacer ver que los encabezados —talentos, prudencia y moralidad— corresponden a las tres clases de imperativos que distingue Kant. Como vemos en segundo lugar, Kant sostiene que cada individuo está en la obligación moral de cultivar *en sí mismo* los talentos y las disposiciones morales, mas no en la obligación de cultivar la prudencia (salvo en forma indirecta). Por otra parte, si le preguntarnos cuáles son las disposiciones que debe uno cultivar en *los demás*, diríase que su respuesta está casi en contradicción con la anterior. Porque Kant parece decirnos que nadie tiene la obligación de ayudar al cultivo de los talentos o de las disposiciones morales ajenas, supuesto que entren en la esfera de su perfeccionamiento, y no tenemos ninguna obligación de contribuir a la perfección ajena como no sea absteniéndonos de obstaculizarla. Entonces únicamente queda la prudencia.

Kant debe creer que todos tenemos la obligación de ayudar a los demás a adquirir la prudencia, pues ésta les es necesaria para ser felices. Sin embargo, en realidad, también encuentra Kant que los talentos son necesarios para la felicidad ajena y así tal vez deberemos interpretar lo que dice, no en el sentido de que no es deber nuestro promover en los demás su perfección *natural*, sino, únicamente, en el sentido de que no tenemos obligación de promover su perfección *moral*. Por otra parte tal vez está suponiendo él que independientemente de que tengamos, o no, la obligación de ayudar al perfeccionamiento natural del prójimo (es decir, él deber de educarlo), ello dependerá de sus propias circunstancias y de nuestras relaciones con él y, en consecuencia, no será una cuestión que se resuelva en una “metafísica de las costumbres”. De esto hablaremos más en páginas posteriores.

Tercero y último. Es evidente que Kant no se limita a argumentar a favor del cultivo de las disposiciones morales; juzga que deben fomentarse igualmente los talentos, la prudencia y el saber. También se aprecia que Kant da la preferencia a las disposiciones morales, en tanto que Aristóteles se la daba a las excelencias intelectuales y que aunque Aristóteles distinga tanto a las excelencias intelectuales como a las morales, de los talentos (*tekne*), Kant parece hallar en las excelencias intelectuales una modalidad del talento, aunque diferente de las otras expresiones del talento.

Educación física y práctica

Hay que examinar aquí dos cuestiones, antes de pasar a ver cuál es la respuesta que da Kant a nuestra segunda pregunta. El primer examen se referirá a la distinción —central en el pensamiento kantiano, pero no suficientemente esclarecida— entre educación *física* y educación *práctica*. Efectivamente, hemos visto que Kant adjudica a la educación cinco tareas: la crianza, la disciplina, el cultivo de los talentos, el desarrollo de la prudencia y la moralización del individuo. Ahora bien, en ocasiones, Kant identifica la educación física con la crianza (como lo hice yo mismo en el capítulo respectivo). Esto dejaría las otras cuatro tareas bajo el encabezado de la educación práctica, solo que, a veces, Kant cataloga la disciplina dentro de la educación física, contraponiéndola a la educación práctica. De manera semejante, él clasifica a veces, como educación práctica, el cultivo que debe darse a los talentos, la prudencia y la moralidad y afianza las características *positivas* que tienen en contraposición a las características *negativas* de la crianza y la disciplina. Para complicar las cosas, el filósofo da también, a veces, la impresión de estar identificando la educación moral positiva con la educación práctica (la educación moral negativa entra en la disciplina y, por ende, en la educación física) convirtiendo la crianza, la disciplina, el cultivo de los talentos y la prudencia en partes —todas ellas— de la educación física. Todo esto resulta sumamente embrollado para los lectores. Es un hecho que Kant tenía de la educación física un concepto mucho más amplio que el nuestro, pero queda por dilucidar hasta qué punto era más amplio.

¿Qué estaba tratando de hacer Kant cuando dividía la educación en física y práctica? Ninguno de esos términos significa para él lo mismo que para nosotros. La mejor pista que tenemos para llegar hasta su idea es el lazo mediante el cual une la educación física con la Naturaleza —en realidad, cuando estudiemos a Kant podríamos substituir la palabra “física” por otra: “natural”—, y el otro lazo que establece entre la educación práctica y la libertad.

Aplicamos el adjetivo *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad... Es preciso... que distingamos entre Naturaleza y libertad. Dar leyes a la libertad es muy distinto que cultivar la naturaleza. Podemos, por consiguiente, llamar físico, en cierto sentido, al cultivo de la mente, igual que al referirnos al cultivo del cuerpo. Este cultivo físico de la mente debe distinguirse empero del adiestramiento moral, pues tiene que ver únicamente con la Naturaleza, en tanto que el segundo tiene que ver con la libertad.³⁴

En este pasaje, Kant está enlazando la distinción por él establecida entre dos tipos de educación con la otra distinción cuya fundamental por la que separa al mundo fenoménico del mundo noumenal. Habíamos visto que Kant distingue entre los seres tal como se nos muestran y los seres como realmente son. También esto vale en lo que respecta al ser humano. En su apariencia espacial-temporal, el ser humano es fenoménico; mas en sí mismo es un ser-en-sí-mismo, un noúmeno, fuera del tiempo y del espacio. En cuanto fenómeno, el propio yo está sujeto a la Naturaleza, y todo cuanto hace está determinado por causas previas que obedecen a las leyes de la Naturaleza. Mas en la realidad, en cuanto noúmeno, es libre e indeterminado. Que esto sea así no puede demostrarse por medio de la razón teórica; tiene que postularse por medio de la razón práctica fundamentándose la moralidad, pues hay que recordar que la moralidad presupone el libre albedrío. Tenemos entonces que, para Kant, el reino de la libertad, de la moralidad y de la razón práctica es el mundo noumenal, en tanto que la Naturaleza con su determinismo, la ciencia y la razón teórica constituyen el mundo fenoménico.

Ahora bien, Kant parece creer que, dado que el hombre pertenece en cierto modo a los dos mundos, habrá que impartirle dos clases diferentes de educación: una educación física o natural y la otra práctica o moral. La primera de ellas servirá para la vida del propio yo fenoménico en la Naturaleza; la segunda servirá para la vida libre del yo noumenal. El objetivo de la primera educación será la perfección natural y, quizá, la felicidad; el objetivo de la segunda será el perfeccionamiento moral. Esta concepción de las cosas crea problemas, como también los crea la distinción fundamental entre dos mundos o reinos; y Kant no dilucida el punto con suficiente claridad. Sin embargo, si es esto lo que él piensa, será preciso suponer que está identificando la educación práctica con la educación moral positiva y que está incluyendo la crianza, la disciplina, el cultivo de los talentos y el desarrollo de la prudencia dentro de la educación física o natural. Con esta interpretación, es posible explicar el hecho de que, en ocasiones, Kant incluya la cultura (los talentos) y la prudencia dentro de la educación práctica, alegando que también ellas involucran un aprendizaje de máximas e imperativos (hipotéticos) y que son necesarias para la acción libre y moral o, cuando menos, en lo tocante a su aparición en el mundo fenoménico.

El hombre de bien y el ciudadano

El segundo tema que queda por tratar aquí tiene que ver con la distinción aristotélica entre las excelencias del hombre de bien y las del buen ciudadano. Aristóteles sostenía —como podemos recordar— que estos dos cuadros de disposiciones no siempre coinciden y que la educación deberá preocuparse más por el segundo que por el primero cuando halla discrepancia. Ahora bien, las disposiciones que hemos examinado aquí constituyen, para Kant, las excelencias del hombre de bien. ¿Piensa el filósofo que dichas excelencias coinciden con las del buen ciudadano? De no ser así, cuáles son las excelencias que, según él, debería cultivar la educación?

Kant no se plantea las preguntas en la forma antedicha, pero si dice algo a manera de respuesta. El no piensa siquiera en la posibilidad de que la educación deba fomentar las excelencias del buen ciudadano, en cuanto quedan definidas por la constitución o leyes nacionales, ni, por consiguiente, en que deban existir variaciones en la educación de un país a otro según varíen las disposiciones que tiende a inculcar.) Kant da por sentado que la educación de todos los países se encamina a promover el perfeccionamiento humano; es decir, las

³⁴ *Doctrine of Virtue*, Gregor, pp. 53 y sig.; cf. 154.

disposiciones que examinábamos antes, y no únicamente las diversas disposiciones requeridas por la constitución nacional. La educación no deberá limitarse a servir a los intereses de los padres de familia o de la nación.

... los padres de familia, por lo general, se fijan únicamente en que sus hijos *se abran paso* en el mundo y [los gobernantes] miran a sus súbditos como si fuesen únicamente instrumentos para conseguir sus propósitos [en otra parte escribe Kant que “todos ellos miran siempre y cínicamente por la prosperidad de su propio país”]. Los padres de familia cuidan del hogar; los gobernantes, del Estado. Ni unos ni otros se proponen el bien universal y el perfeccionamiento a que el hombre ha sido destinado... pero la base de un plan de educación deberá ser cosmopolita.

Deberá impulsar a toda la raza humana hacia su destino.

... debiérase educar a los niños, no para el presente, sino para las condiciones del futuro, donde el hombre vivirá tal vez mejor.³⁵

¡Cuánto se aparta esto del sentir aristotélico! La concepción aristotélica es estática, nacionalista, relativista. Kant, en primer lugar, insiste en que cualquier sistema pedagógico debe preocuparse por enseñar las virtudes del hombre de bien, no solamente las que son propias del ciudadano de la nación donde está instituido; en segundo lugar, sostiene que deberá tener aspiraciones internacionales y preocuparse por el bienestar futuro de toda la humanidad.³⁶

Salta a la vista que la filosofía de Kant referente a la educación tendría una influencia muy diferente de la de Aristóteles en la formulación de programas de ayuda educacional a los países subdesarrollados. Y también habría sido muy distinta la respuesta kantiana a la pregunta que tanto se plantea en nuestro siglo: “¿Intentan acaso las escuelas edificar un nuevo orden social?” Dentro del sentir aristotélico nunca lo intentarían; a lo *más*, tratarían de lograr que la Constitución vigente se cumpliera con mayor exactitud, sin pensar en reformarla. En cambio, en la mentalidad kantiana —como veremos después— no solo lo intentan, sino que se sienten obligados a contribuir a la edificación de un orden social nuevo: una república internacional donde reine una paz perpetua y donde los hombres puedan alcanzar, cada día con mayor plenitud, las perfecciones naturales y morales que les corresponden y que quedaron antes expuestas.

Otra cosa que dice Kant, cuando habla de la educación en la prudencia, es que ella convierte al hombre en ciudadano (*Burger*) y lo capacita para la sociedad civil (*bürgerliche Gesellschaft*); con esto parece dar a entender que ella lo hace (y debe hacerlo) buen ciudadano del Estado donde vive. Realmente Kant insiste mucho en que siempre se tiene la obligación de conformarse a la ley. En su propia vida, él alzó la voz fuertemente en apoyo de la libertad de pensamiento y de expresión; pero cuando el Gobierno reaccionario de Prusia, representado por Federico Guillermo II, le prohibió seguir expresando sus puntos de vista religiosos no conformes con la ortodoxia, obedeció inmediatamente y por el resto de la vida del rey (el rey murió en 1797). Privadamente escribió que, aun que está mal renegar de las propias convicciones, en casos como éste es un deber del súbdito guardar silencio, y añadía: “si bien es cierto que nadie debe nunca decir otra cosa que la verdad, no se sigue de ahí que tenga uno la obligación de declarar todas las verdades en público”. En su teoría, Kant sostiene que el súbdito debe siempre obedecer, en lo exterior por lo menos. Aunque simpatizaba con las revoluciones de Estados Unidos y Francia, opinaba, sin embargo, que deben prohibirse absolutamente las revoluciones. El hombre tiene derechos inalienables e irrenunciables, incluyendo el de la libre expresión de sus opiniones, pero no debe ejercer estos derechos en contra de su soberano. Cada individuo debe respetar y ser fiel a la Constitución y a las leyes bajo las que vive. Esto recuerda mucho a Aristóteles; sin embargo, parece no haber duda de que Kant está requiriendo únicamente cierto tipo de obediencia exterior, y juzga que cada individuo puede y debe, al mismo tiempo que obedece, cultivar personalmente las excelencias del hombre de bien (cosa que sin duda hizo él mismo durante el reinado de Federico Guillermo II) y que la educación que se le imparte debería ayudarlo en ese propósito. Esto quiere decir que, en todas las sociedades, las escuelas deberían gozar de la libertad académica para el cultivo de las perfecciones humanas en sus estudiantes y que, cuando haga falta, les será preciso instaurar un nuevo orden. El filósofo alaba al Instituto Dessau por la libertad que da a sus maestros en la elaboración de sus propios planes y métodos de estudio y

³⁵ *Education*, Churton, pp. 30, 66.

³⁶ *Education*, Ghurton, pp. 14, 15; véase *Lectures on Ethics*, p. 253.

porque sus maestros se mantenían en contacto con todos los eruditos de Alemania; tal práctica —considera él— debería regir en todas las escuelas. Mas, en el supuesto de que el Estado prohíba a las escuelas el cultivo de algunas de las perfecciones enumeradas por temor a que conduzcan a la creación de un orden nuevo, ¿qué sucederá? En este punto, la última respuesta de Kant parece ser semejante a la de Aristóteles: que las escuelas deben obedecer no sólo por motivos de prudencia, sino auténticamente morales, y que deben confiar en que la Naturaleza y la historia se encarguen, a su debido tiempo, de hacer triunfar el orden nuevo.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN

La pregunta

Hemos dedicado muchas páginas a examinar la respuesta kantiana relativa a las disposiciones que debe fomentar la educación. Ahora conviene que veamos como responde a la segunda pregunta sobre las razones por las que debe fomentar tales disposiciones y no otras. ¿Cuáles son los propósitos finales de la educación que la deciden a impulsar tales disposiciones? ¿En qué principios básicos se apoya para cultivarlas? Kant no se ocupa de este problema en forma cabal o sistemática en su libro de la educación; pero nosotros debemos esforzarnos por entresacar su respuesta de lo que dejó escrito dispersamente, aquí y allá. Hasta cierto punto, la hallamos en el párrafo con que inicia su *Antropología*:

Todos los avances de la cultura con los que el hombre se va educando tienen por fin poner a disposición del mundo todos esos conocimientos y artes adquiridos; pero el objeto más importante sobre el que puede aplicarse es el *hombre* mismo, pues él constituye el propósito final de la cultura.

Esta declaración humanista, tan sonora, no deja de parecernos hasta cierto punto oscura y requiere cierta explicación. A veces dice Kant que la misión de la enseñanza es desarrollar todos los dones naturales del hombre; pero otras veces, hablando más explícitamente, afirma que su misión consiste en

desarrollar los dones naturales del hombre conforme a la proporción debida y en relación al fin que tienen, de suerte que así pueda la raza humana, en conjunto, avanzar hacia su destino.¹

Empero ¿cuáles son esas proporciones debidas, cuál es el fin que tienen, cuál es el destino de la raza humana? Kant nos dice que el fin que tienen es “la humanidad” o, “la perfección de la naturaleza humana”. Bueno, pero ¿qué es esto? En líneas generales, como vimos antes, la idea que Kant tiene de la perfección humana se cifra en las disposiciones (talentos y características morales) ya examinadas. Entonces, al decirnos que la meta de la educación y del hombre es el perfeccionamiento de la naturaleza humana, parece dar a entender que dicho fin consiste en la máxima adquisición posible de tales disposiciones. En este caso, a nuestra pregunta de por qué debemos adquirir y fomentar dichas disposiciones, la respuesta es ésta: “por sí mismas”. ¿Así piensa Kant realmente?

Una posible respuesta

Se podría dar una argumentación de orden prudencial o pragmático con el intento de probar que si debemos adquirir las disposiciones que Kant enumera o que la sociedad debería fomentar en nosotros. Para decirlo con otras palabras, sería posible alegar que la adquisición de dichas disposiciones redundaría en la mayor felicidad de cada uno y que el cultivo de las mismas crea el clima más propicio a la felicidad general. Ahora bien, es cierto que Kant no rechaza absolutamente semejante argumentación que, en esencia, es aristotélica (no la rechaza —por lo 3 menos— tratándose de disposiciones no morales), pero considera que es un argumento insuficiente. A su entender, la idea de la felicidad no basta por sí misma para justificar la acción, a no ser que se proponga reforzada por una estructura de principios morales. Para ser justificable, lo mínimo que se le exige a una acción es que sea compatible con la ley moral. Por otra parte, según Kant, la felicidad es únicamente un bien condicional.

Por “bien”, Kant no entiende aquí simplemente algo apetecido o que atrae —el concepto aristotélico de bien. Él está de acuerdo en que la felicidad es apetecida y nos atrae, pero niega que eso la convierta en un bien. El criterio kantiano al afirmar la bondad de algo es que se avenga con la voluntad del ser racional, que sea congruente u obligatorio para el ser racional proponerse dicho objeto como fin, sin que le baste simplemente apetecerlo. Tampoco entiende Kant por felicidad lo mismo que entendía Aristóteles. Aristóteles la identificaba con la actividad excelente, manteniendo que únicamente dicha actividad es buena sin reservas. Kant, en cambio, concibe la felicidad más bien como un placer: es decir, como “la satisfacción de todos nuestros deseos” o como “un bienestar y contentamiento general del hombre con su situación”. Nosotros mismos solemos tener un concepto semejante de la felicidad. Por eso Kant arguye que la felicidad concebida

¹ *Education*, Churton, p. 11; ver también p. 9.

así no es buena incondicionalmente, como tantos parecen creer. Solo es buena si puede compaginarse con la buena voluntad, con el buen carácter y con la moral.

... la visión de un ser que no tiene el ornato de un solo rasgo de voluntad pura y buena y que disfruta de una prosperidad sin interrupción es algo que nunca podrá agradar a un espectador racional imparcial.²

Efectivamente. Kant proclama una frase célebre:

Nada en el mundo —nada, ni siquiera más allá del mundo— puede considerarse ilimitadamente bueno, salvo la *buena voluntad*.³

Todas las demás cosas —los talentos de la mente, las buenas cualidades del temperamento, los dones de la fortuna, los talentos adquiridos, la salud, la prudencia, la felicidad y la libertad— pueden ser malos si se encuentran junto con un mal carácter o una mala voluntad. Hasta la contemplación misma, que Aristóteles identificaba con la felicidad y consideraba incondicionalmente buena, no lo es para Kant. Tan solo las disposiciones de orden estrictamente moral que pueden sintetizarse en la buena voluntad son buenas sin reserva. Solo ellas no se tornan malas al reunirse con alguna otra cosa; dondequiera que se encuentre, la buena voluntad “igual que una joya, seguirá brillando con su propia luz”.

La respuesta de Kant

Vernos entonces que, si ha de contestar a nuestra pregunta, Kant deberá proponer un argumento *moral* con el que demuestre que debemos fomentar las disposiciones enumeradas. Solo que ahora tenemos ya dos preguntas, aunque Kant no distinga una de otra. Una de ellas es por qué cada individuo (por ejemplo, un niño) debe procurar alcanzar tales disposiciones (o someterse a una educación que se las inculque). La segunda pregunta es por qué deberán los demás (por ejemplo, sus padres o el Estado) tratar de fomentar en él tales disposiciones. En esencia, la respuesta kantiana para ambas preguntas es ésta: porque si no lo hacen faltarán a su deber. Empecemos por examinar la primera pregunta.

No cuesta trabajo ver de qué manera puede demostrar Kant que yo —o cualquier otro individuo— debo cultivar las disposiciones de orden estrictamente moral como la benevolencia, la veracidad, etc. Tratándose de disposiciones moralmente buenas, se deduce que es deber de cada cual adquirirlas. Lo único que se pide que Kant demuestre aquí es que *son* disposiciones moralmente buenas. Para que lo demuestre, tiene que demostrar que decir la verdad, procurar la felicidad del prójimo, etc., son realmente obligaciones. Esto se supuso inicialmente en la enumeración, pero ahora tiene que probarse. Pues bien, Kant no juzga que sea posible intuir obligaciones como: “¡Di la verdad!”, “¡ayuda a los demás!”; ni tampoco juzga que sean evidentes por sí mismas, como sostienen tantos otros “intuicionistas”. Para demostrar que son obligaciones, es preciso derivarlas del “supremo principio de moralidad”. Y ¿cual es este principio supremo?

El teleologismo ético, como el de Mill, resumiría la respuesta en un principio como éste: “Debemos hacer las cosas que logren un propósito determinado (el placer, la felicidad, el conocimiento, etc.)”; en seguida procedería a argumentar que la razón de ser veraces, benévolos, etc., está en que nos conducen a ese propósito. Mas, para Kant, ninguno de tales fines es incondicionalmente bueno, ni puede —por consiguiente— servir por sí mismo para justificar nada. Más aún, afirma él, con fundamento en su teoría teleológica, que las normas de no mentir y otras semejantes no pasarán de sus imperativos hipotéticos; solo tendrán validez para aquellos seres que apetezcan el fin en cuestión y no podrán ser válidas necesaria y universalmente.

Las normas morales —insiste Kant— deben poseer una validez necesaria para todos los seres racionales deben ser tales que no pueda el ser racional desconocerlas y seguir siendo racional, aunque en la práctica llague a quebrantarlas. Kant piensa que, hasta en el piano del sentido común, esto que acabamos de decir está involucrado en la idea de moral. Los imperativos morales deberán ser categóricos y apriorísticos, os decir, que

² (*Cimentación de la Metafísica de las Costumbres*) *Foundations of the Metaphysics of Morals*, trad. L. W. Beck (Nueva York: Liberal Arts Press. The Bobbs-Merrill Co., Inc., 1959), p. 9.

³ Loc. cit.

no podrán depender de la experiencia ni de la índole eventual de nuestros deseos. Por lo tanto, Kant concluye que una teoría teleológica entrañaría la subversión de la moralidad.

El principio supremo de la moralidad

Kant profesa, por consiguiente, una ética deontológica. El principio supremo de la moral no puede consistir en una orden de tender a cierto *fin* en todo lo que hagamos. Debe consistir en un principio *esencial*, necesario para todos los seres racionales independientemente de la índole de sus deseos o fines; sin embargo, una vez más, tampoco piensa él en este caso que un principio así puede intuirse o que se evidencie por sí mismo. Hay que deducirlo del concepto mismo del ser racional. Kant mantiene que el ser racional, en sus actos y en sus juicios para actuar, debe ser *congruente*. Esto quiere decir que deberá obrar y juzgar siempre de acuerdo con ciertas máximas o normas que lo deberán guiar, implícitamente al menos. Más aun: el ser racional debe estar dispuesto a ver que todos los demás se comporten y decidan conforme a las mismas normas o máximas debe hallarse dispuesto a ver sus máximas convertidas en leyes universales de conducta, de hecho, supuesto que no puede recurrir al examen de sus propios deseos y de sus propios fines para determinar lo que debe hacer, la única manera que tiene para discernir el bien y el mal es preguntarse cuáles serán las máximas que se encuentra dispuesto a aceptar como leyes universales de comportamiento.

Semejante proceder va muy de acuerdo con el sentido común —arguye Kant—, pues todos lo usamos constantemente al plantearnos problemas morales y solemos pensar que lo que le es lícito a un hombre hacer en determinada situación es lícito para cualquier otro que se encuentre en esa misma situación. En consecuencia, el principio supremo de moral —o aquello que Kant denomina también la primera forma del imperativo categórico— reza así: “Actúa siguiendo sólo aquellas normas que estés dispuesto aceptar como leyes universales”.⁴ Si te parece imposible aceptar que se convierta en una ley universal la máxima que te propones seguir en una situación concreta, eso indica que la acción que te propones hacer es mala (dado que no admitirías que la hicieran todos los que se encuentren en la situación en que te encuentras); la otra alternativa de la acción es buena, e inclusive obligatoria, cuando la máxima que la regula es digna de ser aceptada como ley universal de comportamiento.

Deducción de las obligaciones

Tomando un ejemplo propuesto por Kant, vamos a suponer que, para librarme de cierta dificultad, consiento en hacer una promesa que no pienso cumplir. En este caso, la máxima que regula mi acción es ésta: “siempre que el único recurso para salir de una dificultad sea prometer en falso, lo haré”. Ahora bien, supongamos que yo me pregunto a mí mismo si me comporto correctamente al hacer esta promesa falsa. Lo que debo hacer entonces es preguntarme si estoy dispuesto a admitir que todos los que se encuentren en una situación como la mía prometan en falso. En el momento de preguntármelo, dice Kant:

Veo inmediatamente que, aunque puedo permitirme mentir, no puedo permitir una ley universal que autorice la mentira. Pues si se implantara semejante ley [y si toda la gente que atravesara una dificultad se rigiera por ella], ya no podría haber promesas, pues sería inútil simular intenciones para el futuro ante quienes no creen en esta simulación o que —aun en el caso de que crean por inadvertencia— están dispuestos a pagarme con la misma moneda. De esta suerte, mi máxima se destruiría a sí misma desde el momento en que se convirtiera en ley universal.⁵

Llego a la conclusión de que no puedo desear congruentemente que todo el mundo se rija por mi máxima, pues si lo deseara, estaría deseando cosas contradictorias. Por consiguiente, hacer promesas en falso está mal y cumplir sus promesas constituye una obligación, puesto que la máxima de cumplirlas puede aceptarse como ley universal.

Kant piensa poder probar con otros argumentos parecidos la ilicitud del suicidio, el deber de cultivar nuestras potencialidades y talentos (es decir, de perfeccionarnos), la obligación de ayudar a quienes están en apuros y, en general, la de promover la felicidad del prójimo. En una palabra, Kant cree que puede dejar por sentadas todas las obligaciones antedichas. Él filósofo está convencido también de que todavía puede establecer otro

⁴ Véase *Foundations of the Metaphysics of Morals*, Beck, pp. 18, 42.

⁵ *Foundations of the Metaphysics of Morals*, p. 19, cf. p. 40.

principio general, que él a veces denomina como la segunda forma del imperativo categórico y que es igualmente célebre:

Compórtate de tal manera que siempre trates a la humanidad, en tu propia persona o en la persona ajena, como un fin y nunca como un simple medio.⁶

Este segundo imperativo lo deriva Kant del primero, así:

El primer principio de la doctrina de la virtud es: compórtate de acuerdo con una máxima de *finalidad* que pueda regir como ley universal para todos los hombres.⁷

Esto infiere que se debe uno proponer a sí mismo únicamente aquellos objetivos que consentiría en que se los propusiera todo el mundo. Así pues, “conforme a este principio, el hombre es un fin para sí mismo como también para los demás”.⁸ Kant está convencido de que le es posible deducir también, de este segundo principio general, todas las obligaciones enumeradas anteriormente y a veces prefiere utilizar este segundo razonamiento. Lo emplea sobre todo para definir las obligaciones relativas a la veracidad, al respeto de la propia persona humana y al respeto de la persona ajena.

Ahora ya es fácil ver de qué manera puede Kant proporcionar un argumento moral con objeto de probar que deben cultivarse los talentos no morales y las disposiciones afines a la moralidad, como son el ánimo emprendedor y el buen carácter:

- a) Cada cual tiene el deber de cultivar los propios talentos;
- b) Para poder desempeñar las propias obligaciones se requieren talentos, y
- c) El buen carácter y las disposiciones afines son condiciones indispensables para conseguir la buena voluntad. Además,
- d) Cada cual tiene la obligación de evitar depender de los demás.

El deber de educar

Y ¿por qué razón deben los demás miembros de la familia o de la sociedad contribuir a que uno adquiriera tales disposiciones? El lector espera aquí que Kant responda simplemente: “Porque tienen el deber de hacerlo”. No obstante, como hemos visto anteriormente, esto es precisamente lo que no admite Kant: que la persona tenga el deber de procurar la perfección de los demás. De hecho, Kant llega casi hasta insinuar que sería moralmente *malo* tratar de perfeccionar al prójimo. Acaso esta sentencia pudiera interpretarse en el sentido de que no les compete a los padres de familia ni a los maestros cultivar disposiciones en los niños o que, en otras palabras, todos deberíamos ser autodidactos. Sin embargo, si bien es cierto que Kant insiste en que el niño debe mostrarse activo en la educación moral o práctica (no así en la educación física), también ha dejado consignadas en su libro de la educación ciertas ideas por las que se ve que juzga del todo pertinente la educación ajena. En algunos pasajes, hasta se expresa como si fuera deber de cada generación educar a la siguiente.

Por supuesto, es preciso señalar que Kant considera que las personas tienen la obligación de promover la felicidad del prójimo y que, por ende, ya en los padres de familia el deber de promover el perfeccionamiento de la generación más joven, por lo menos en cuanto dicho perfeccionamiento entraña talentos y disposiciones (por ejemplo, la prudencia) sin las que el sujeto no puede ser feliz. También haríamos bien en señalar que cuando Kant afirma que tenemos obligación de procurar el perfeccionamiento ajeno, quiere decir únicamente que hemos de cooperar al desarrollo de sus perfecciones *naturales* (talentos, etc.), sin que por ello estemos en la obligación de impulsar su perfeccionamiento *moral*. Las dos observaciones que acabamos de hacer son pertinentes, mas no consiguen demostrar por qué la gente madura debería contribuir a la educación moral de la juventud, opinión que el filósofo parece profesar siempre que escribe sobre educación.

⁶ Foundations of the Metaphysics of Morals, p. 47.

⁷ Doctrine of Virtue, Gregor, p. 55.

⁸ Doctrine of Virtue, Gregor, pp. 55 y sigs.

Ciertamente Kant no piensa del mismo modo que esos pedagogos más modernos que se limitan a recomendar la orientación, la guía no impositiva, y sienten temor de “imponer” a sus discípulos sus propios valores morales. Esta no es su actitud, aunque la sentencia citada podría inducir a pensar otra cosa.

A mi entender, lo que Kant piensa es que los padres de familia y los maestros están obligados a poner todos los medios posibles, hasta cierta etapa por lo menos, para cultivar en sus hijos y discípulos la perfección moral y también la perfección natural. Kant ciertamente opina que *el hombre en cuanto hombre* no tiene obligación de trabajar por el perfeccionamiento ajeno (ni por el perfeccionamiento moral y tampoco, quizá, por el perfeccionamiento natural). Todo cuanto escribe en *La metafísica de las costumbres* se refiere al hombre en cuanto hombre. Sin embargo, como antes dijimos, reconoce que ciertos deberes no obligan al hombre en cuanto hombre, sino que dependen de las propias circunstancias y relaciones en que se encuentran las personas y que ciertas obligaciones son propias del hombre para con la mujer, o de las personas instruidas para con las ignorantes o de los viejos para con los jóvenes. Aun en el caso de que no admita que el hombre en cuanto hombre tiene la obligación de educar al prójimo, es posible que piense que los viejos si tienen tal obligación para con los jóvenes.

Efectivamente, en sus *Disertaciones sobre la Ética*, que datan del periodo 1780-1781, Kant habla en concreto de los “deberes que surgen por las diferencias de edad” y condensa en cuatro hojas un resumen de toda su filosofía de la educación.⁹ Su criterio parece ser que la obligación de contribuir al perfeccionamiento ajeno cesa únicamente cuando ya los jóvenes alcanzaron cierta etapa de desarrollo. Antes de llegar a dicha etapa, la prole necesita la ayuda de los mayores; necesita absolutamente— del cuidado disciplinario e inclusive de la fuerza, tanto para impedir la formación de malos hábitos como para progresar en el aprendizaje. Pero también en esta etapa insiste Kant en que debe respetarse la libertad del niño y la autonomía que un día alcanzará, y considera que todas estas ayudas de orden extrínseco (con excepción de las leyes cívicas vigentes) deben cesar tan pronto como sea posible. Hasta entonces deberán darse al niño —con intenciones de contribuir a su perfeccionamiento natural y moral— preferentemente bajo el impulso de un sentido del deber.

El propósito de la educación

De lo anterior se deduce que, durante toda esa etapa en que debe vigilarse la educación del prójimo, la mira que debe tenerse ante los ojos no es únicamente la felicidad del educando, sino su perfeccionamiento moral y no moral. Los educadores (padres o maestros) tienen el deber de procurar tanto el perfeccionamiento como la facultad de sus educandos (y, a la inversa, tanto su felicidad como su perfeccionamiento). El educando, por su parte, tiene simplemente el deber de procurar perfeccionarse en el orden moral y en el orden natural; también tratará de conseguir su propia felicidad, pero no pesa sobre el ninguna obligación moral de hacerlo, sino tan solo el dictado de la prudencia, y únicamente tratará de ser feliz en cuanto no se perjudique su condición de hombre bueno. Desde un punto de vista moral, que es el criterio kantiano, la meta de la propia educación es el perfeccionamiento o, simplemente, la humanidad, en tanto que la meta de educar a los demás es doble: incluye tanto la felicidad como el perfeccionamiento. Con todo, las dos actividades educativas deben procurar el logro de la felicidad para los educandos (el propio sujeto, en el primer caso, y el prójimo, en el segundo) únicamente hasta donde sea compatible con la virtud y con el deber, pues hay que tener en cuenta que la felicidad es buena solo en forma condicional, es decir, únicamente si se compagina con la excelencia moral. Y lo mismo puede afirmarse con verdad respecto a las disposiciones no morales, como son los talentos y la prudencia. Talentos y prudencia son disposiciones muy dignas de cultivo tanto para los pedagogos como para los discípulos, pero solo si se compaginan con el cultivo de la buena voluntad, ya que también ellas son buenas condicionalmente, nada más.

En este punto, lo que nos interesa primordialmente son las metas kantianas de la actividad de la educación (relativas a los maestros, a las escuelas...). Si lo que hemos afirmado es correcto, la meta de la educación, en este sentido, es el objetivo combinado de la perfección moral, de la perfección natural y de la felicidad —una amalgama en que la perfección moral constituye el factor indispensable y primario y en que también deben comprenderse la felicidad y la perfección natural, pero solo en la medida en que se compaginan con la perfección moral. Una amalgama como ésta, formada por tres factores, es lo que Kant denomina *summum bonum* o *bonum consummatum* o bien supremo. Solo este bien se puede considerar juzga él como el

⁹ Véase *Lectures on Ethics*, pp. 247-25 1.

propósito final del hombre y del universo creado. La buena voluntad es lo único incondicionalmente bueno de por sí; constituye el *supremum bonum* y la condición de la bondad de todas las otras cosas. Kant llega inclusive a expresarse como si la buena voluntad fuese, por sí misma, la finalidad última del hombre y de las criaturas. Ciertamente proclama el filósofo: “Buscad primero el reino de Dios (la buena voluntad) y todo lo demás se os dará por añadidura” —y añade, por supuesto, que debe buscarse la buena voluntad (y cumplirse con el deber) por sí mismos, no por querer así ganar las demás cosas, aunque está convencido de que éstas, la perfección natural y la felicidad, vendrán por añadidura, produciendo lo que es el supremo bien —cuyo fruto es la “humanidad” plena, el fin y destino del hombre.

Hemos de recordar aquí, de nuevo, que la educación no debe proponerse como fin único el mejoramiento del hombre en las condiciones actuales, sino el de toda la raza humana considerada específicamente. Hallamos en Kant cierta idea de que el género humano evolucionaría siempre hacia su mayor perfeccionamiento (y felicidad) y que, en todo este proceso, la educación puede y debe desempeñar su papel. En sus *Disertaciones sobre la Ética*, bajo el encabezado “El destino último de la raza humana”, llega a expresarse como dando a entender que en la educación se encuentra la única esperanza humana de progreso, pues de los gobiernos no es posible esperar otra cosa que rivalidades nacionalistas y guerra. Sin embargo, en otras obras suyas nos presenta una filosofía de la historia donde la naturaleza misma, incluyendo la historia, se interpreta como operando hacia “la constitución de un senado de las naciones”, de una república internacional y hacia la plenitud de la perfección y el bien supremo de la humanidad.¹⁰

La finalidad de la Naturaleza —sugiere— es lograr hacer del género humano una sociedad internacional única; y las rivalidades y las guerras no son tanto obstáculos para ello cuanto instrumentos del progreso. El egoísmo natural y las rivalidades de hombres y pueblos tienden a desarrollar en ellos una serie de habilidades, la prudencia, etc., pero en este desarrollo de conocimientos se va afinando también la visión, y los hombres van comprendiendo la necesidad de estar unidos y de obedecer al instinto social y la conciencia moral, que también son atributos humanos naturales. De esta manera, los hombres se constituyen en estados y sociedades, y este mismo mecanismo dialéctico será lo que, en última instancia, los llevará a olvidarse de los nacionalismos y a cooperar unidos en la consolidación de un gobierno mundial único y de una “paz perpetua”.

Es preciso recorrer en su integridad todas las etapas para que florezcan plenamente las potencialidades del hombre, pero al final se obtendrá el feliz resultado. Inclusive causa Kant la impresión, a veces, de que tal desenlace feliz esta ya seguro, y que nuestro propio esfuerzo y la educación no hacen verdaderamente falta sino para acelerar el proceso. En conjunto, mantiene su criterio de que la educación puede y debe desempeñar su propio papel a lo largo del proceso —en el desarrollo de la prudencia y de los talentos, que son factores de la marcha dialéctica, y en el desarrollo, también, de las disposiciones morales que conducen a los pueblos a constituirse en repúblicas y les dan la posibilidad de vivir en una paz perpetua, promoviendo su propia perfección y la felicidad de los demás. Mas nunca debe perder de vista la educación que el éxito no está en el triunfo de los individuos y de las naciones, sino en la consecución de la última meta, que es “el reino de Dios en la Tierra”.

Mi interpretación de Kant, por consiguiente, es que la educación tiene o debe tener un fin y que este fin se cifra en formar al hombre y en hacer fructificar las cualidades humanas, en que, tanto los individuos como toda la especie, consigan alcanzar el *summum bonum* de la perfección moral, a la que se añaden la perfección natural y la felicidad compatibles. La prueba que ofrece el filósofo en apoyo de esta doctrina es una prueba moral tomada del “principio supremo de la moralidad”, como quedo declarado más arriba sin embargo, la bondad moral no es la finalidad única. La razón de que Kant resuma tal fin en términos simples de virtud o de moralidad obedece, en parte, a que la virtud y la moralidad son el elemento primordial constitutivo del *summum bonum* y el que condiciona el valor de los otros elementos, y también, en parte, porque son lo único que depende exclusivamente de nosotros.

Efectivamente, la virtud depende por entero de nuestra buena voluntad para conseguiría, en tanto que, para la consecución de los demás factores del bien supremo entra, hasta cierto punto, la buena suerte —observación

¹⁰ Véase La Paz Perpetua e Idea para una Historia Universal con Intención Cosmopolita (Perpetual Peace) (Idea for a Universal History with Cosmopolitan Intent).

que ya hacia Aristóteles. El bien supremo, aunque incluya estos otros elementos secundarios, los incluye subordinados a la moralidad, y ésta exige al hombre que los cultive, siempre que se cumplan dos requisitos: que no se estipule como debe buscar la propia felicidad (salvo indirectamente) y que no se estipule la obligación (¿o el derecho?) de procurar el perfeccionamiento ajeno (menos aún el perfeccionamiento moral) excepto si se trata de menores de edad.

De todo lo que llevamos dicho no solo se desprende que la *meta* de la educación es la que acabarnos de definir, sino que existen determinados *principios morales* que los pedagogos, los padres de familia y los maestros deberán tener siempre presentes al decidir acerca de métodos de enseñanza, políticas escolares y cosas de esa índole. En su trato con los niños, y también entre sí, los pedagogos deben elegir, para normar sus actos, aquellas máximas que están en consonancia con el principio supremo de la moralidad y deberán cumplir todas las obligaciones anteriormente enumeradas que de él se derivan; entre ellas, las del amor y el respeto.

MÉTODOS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN

Cinco métodos

La tercera pregunta es la de mayor repercusión práctica: ¿De qué procedimientos deberá servirse la educación para fomentar las disposiciones enumeradas en relación con la primera pregunta (y conseguir así los fines propuestos como respuesta a la segunda)? Aquí se muestra Kant sorprendentemente explícito, como podrá verse en seguida. En el primer capítulo de este libro definía yo la educación como el empleo de ciertos méritos determinados con que fomentar determinadas disposiciones o excelencias deseables. Aristóteles distingue dos métodos:

- a) El ejercicio o la habituación, y
- b) La instrucción o la enseñanza. Kant comienza enumerando tres métodos.

Por educación, entendernos la crianza (cuidados), la disciplina adiestramiento y la instrucción...¹

A veces Kant se expresa como si la cultura constituyese todavía otro método; pero, a mi entender, se trata meramente de cultivar los talentos por medio de la instrucción, etc. Kant cita otros recursos, como los castigos, que se suponen dentro de la categoría de la disciplina, y el ejercicio, que equivale a la práctica inculcada por Aristóteles; también habla Kant de servirse de ejemplos, entablar polémicas, someter a examen las cuestiones y enseñar el catecismo. Probablemente está incluyendo las tres últimas actividades en la instrucción, a la que llama también enseñanza. Ciertamente hace mención aparte de otro método muy popular hoy día, el de la “orientación”, y nos dice que compete a los tutores, de igual modo que la enseñanza compete a los maestros.

La *orientación* significa encauzar al alumno para que ponga en práctica lo que aprendió [de sus maestros]... Ellos [los maestros] adiestran para la escuela únicamente; en cambio, los [tutores], para la vida.²

En páginas anteriores entendía yo esto en el sentido de que a la orientación corresponde inculcar la prudencia. Por enseñanza entiendo yo: suministrar información, doctrina y reglas, mediante el empleo de la palabra o el ejemplo.

Nuevamente las dos clases de educación

Cinco parecen ser los métodos pedagógicos principales enumerados por Kant: la crianza, la disciplina, el ejercicio, la instrucción y la orientación. Ahora bien, ya habíamos visto que Kant distingue dos tipos de educación: una física o natural, y la otra moral o práctica. Refiriéndose a los métodos de que deben servirse, afirma: 1) que la educación física

se logra mediante el ejercicio y la disciplina, sin que haga falta que los niños aprendan máximas. El alumno se comporta ahí pasivamente, debiendo seguir la dirección que le dan. Son otros los que piensan por él.

- 2) y que la educación moral (positiva)

no se logra mediante la disciplina, sino a través de máximas. Sería un fracaso fundarla en ejemplos, amenazas o castigos, etc. Lo que distingue a la educación moral de la física es el hecho de que en esta última el niño se comporta pasivamente, mientras que en aquella se comporta activamente.³

Kant no pormenoriza, pero parece vincular la disciplina y el ejercicio (y también la crianza) con la educación física, en tanto que vincula la instrucción con la educación práctica o moral. Su proposición de que el niño se comporta pasivamente en la educación física y activamente en la educación moral no deja de ser interesante si

¹ Véase *Educación*, Churton, p. 1.

² *Educación*, Churton, pp. 23 y sig.

³ Véase *Educación*, Churton, p. 77.

tomamos en cuenta la insistencia que demuestra Dewey en que el niño sea activo siempre, en toda la educación. Kant está más apegado al punto de vista tradicional en todo lo que respecta a la educación física o natural, aunque no deja de decir que también requiere del ejercicio. Además, si en la educación física incluimos el desarrollo corporal y de los talentos intelectuales —como antes argüía yo que debe hacerse—, entonces tenemos que exigir del niño una aportación considerable de actividad corporal y mental. En términos generales, cuando afirma Kant que el niño se comporta pasivamente al recibir este tipo de educación, no está significando que el niño no haga nada (hasta dentro de los sistemas más tradicionales se le ha pedido siempre que haga algo, aunque solo sea escuchar); lo que quiere decirnos es que el niño no piensa por sí mismo en el sentido de decidir por dónde debe caminar, ni en el sentido de que comprenda las razones que hay para ello, cosas que si debe hacer tratándose de la educación moral positiva. Dewey se nos muestra más firme para incluir tales elementos de decisión y de comprensión, a lo largo de todo el proceso educativo (aunque juzgo, por otra parte, que algunos seguidores suyos exageraban el punto); pero Kant no considera tan esenciales dichos elementos sino en el caso de la educación moral. Podemos pensar que se reuniría con algunos opositores de Dewey en esta cuestión.

Tal vez se sorprendan algunos lectores de que Kant defienda (aun con todas esas distinciones) un sistema pedagógico en que el niño se comporta pasivamente. Y es que su filosofía, con ese carácter de “revolución copernicana” que él mismo le atribuye, se funda precisamente en la tesis de que la mente es activa para conocer, no pasiva, ni siquiera en el sentido en que Aristóteles pensaba que lo era. Según Kant, la mente informa activamente todos los datos que le aportan los sentidos y que son el origen de todo cuanto llegará a conocer; reviste tales datos con las “formas” de espacio y de tiempo y con las “categorías” de causalidad y substancia. Al revestir así los datos sensoriales, moldea el mundo que conocemos; por eso la doctrina kantiana enseña que todo lo que percibimos son los fenómenos o las apariencias de los seres, no los seres en sí mismos. Pues bien, en ocasiones esta tesis ha hecho pensar a los pedagogos que la filosofía kantiana da mayor énfasis a la actividad en la educación, sobre todo en la educación del entendimiento; sin embargo, en mi opinión personal, Kant nunca llega a una conclusión así, ni encuentro alguna razón por la que debiera llegar. El hecho de que la mente despliegue una actividad en este sentido no es una tesis comprobable empíricamente, sino una tesis epistemológica (y, en términos kantianos, una tesis trascendental) y un hecho que la educación no puede modificar en absoluto. Las formas y las categorías que Kant postula son innatas en la mente humana, no aprendidas, y la mente las maneja de modo automático para dar forma sensible a sus percepciones; no necesita que le enseñen a aplicar estas formas y categorías. Inclusive las “esquemalizaciones” transitorias de que se sirve para determinar la categoría aplicable son apriorísticas. Claro está que necesitamos aprender, a través de la experiencia y de la enseñanza, cuáles substancias hay, cuáles son los efectos de las causas, etc.; pero de ninguna manera necesitamos que se nos eduque para poder formar el concepto abstracto de causalidad o el concepto abstracto de substancia. Estos conceptos los formamos sin mediación alguna de nuestra voluntad. Así pues, hasta donde yo puedo juzgar, la filosofía crítica de Kant se compagina perfectamente con todas las ideas pedagógicas aristotélicas o, por lo menos, con todo lo relativo a la educación intelectual. Kant y Aristóteles tienen sus puntos de vista divergentes —como lo hemos visto—, mas ello no se debe a que la teoría aristotélica del conocimiento entrañe pasividad o un entendimiento de “espectador”, y la teoría de Kant no entrañe nada de eso. Es verdad que la filosofía kantiana es una de las que antecedieron a la de Dewey en el rechazo a la teoría del entendimiento espectador y, por ende, a cualquier tipo de pasividad en la educación; pero el lazo que une a ambas no es tanto lógico cuanto simplemente histórico. Es cierto también que en la filosofía de Kant sobre la educación hallamos un énfasis en la actividad del niño, en su voluntad, libertad y autonomía, que no se manifiesta en Aristóteles ni en otros pedagogos anteriores a Locke y Rousseau; pero este énfasis está más relacionado con la teoría ética de Kant que con su epistemología y es notorio principalmente en lo que escribe sobre la educación moral o práctica.

Observaciones generales

Lo que Kant tiene que decirnos sobre los procedimientos educativos consiste —y así debe ser— en recomendaciones o postulados normativos sobre lo que hay que hacer y no hacer; éstas se basan, por una parte, en su respuesta a nuestras dos primeras preguntas (y, en último término, en los principios fundamentales de su ética) y, por otra, en sus ideas empiristas con respecto a la psicología humana y a los efectos que producen diversos sistemas. Por falta de espacio no expondremos todo esto detenidamente, pero la lógica en que se articula ya quedó explicada y ejemplificada en el capítulo primero. Por lo demás, no

costará trabajo ver de qué manera se relacionan sus recomendaciones con todo lo que hemos dicho. En una forma amplia y general, se vea también claramente que Kant se coloca entre las dos tendencias pedagógicas que hoy día vemos estereotipadas con los marbetes de “vieja” o “tradicional”, la una, y “nueva” o “progresista”, la otra. Kant pone mayor énfasis que los filósofos “tradicionalistas” en la iniciativa propia, en el hacer y valerse por sí mismo; y pone también mayor énfasis que los “progresistas” en la disciplina, la obediencia, la coacción y el trabajo.

Debemos notar, ante todo, el hecho de que Kant, aunque se interesa por que la educación cultive efectivamente las disposiciones enumeradas, insiste mucho en que todo cuanto se haga para cultivarlas esté en consonancia con los principios morales anteriormente enunciados. Esto queda muy de relieve si atendemos a las recomendaciones que hace Kant de no mimar excesivamente a los niños, pero teniendo el cuidado de no frustrarlos intencionalmente, pues esto sería “un método totalmente equivocado de criarlos” —equivocado no solo por su ineficacia, sino porque viola la ley moral aunque pretenda cimentar la moralidad formando el carácter y el hábito de la obediencia.

La educación y la Naturaleza

Otra cosa que debemos observar muy bien es que no obstante su postura moralista, Kant no se declara totalmente en contra de la Naturaleza, ni en sus proposiciones acerca de la educación moral ni, mucho menos, en sus proposiciones para llevar adelante la educación física. Sin embargo, es verdad que muchas veces afirma que gran parte de la educación es negativa: “su finalidad debería reducirse a reprimir cualquier tendencia antinatural”.

... la educación inicial es puramente negativa —es decir—, no se nos pide que procuremos agregar nada a la dotación hecha por la Naturaleza, sino tan solo cuidar de que dicha dotación fructifique debidamente... todo cuanto hemos de hacer es no echar a perder la naturaleza del niño...⁴

Esta manera de hablar proviene de la influencia de Rousseau, pero también está emparentada con la filosofía general de Kant, que concibe la Naturaleza como un sistema provisto de finalidad y cuya meta es la “humanidad”. Kant piensa, sin embargo, que dejada a sí misma, la Naturaleza nunca permitiría superar el estado de vida animal. Es menester recurrir a la disciplina para mantener la Naturaleza dentro de sus cauces legítimos mientras no consiga florecer nuestra humanidad gracias a otros métodos pedagógicos. Entre tanto, mientras no llegue el momento oportuno para empezar a sembrar las disposiciones deseadas, deben evitarse recursos “artificiales”, pues, a la postre, conseguiremos un fruto más espléndido si —al principio— nos contentamos con impedir que arraiguen malos hábitos y tendencias “antinaturales”. Hasta por lo que se refiere a la educación religiosa, “el camino elegido deberá ajustarse siempre a la Naturaleza”.

La tesis de Kant no coincide con la de no meter mano en la educación y “dejársela a la Naturaleza”, que Rousseau, a veces, parece proponer. Piensa que hace falta la disciplina para someter las inclinaciones rebeldes del hombre y piensa también que la civilización y la cultura son esenciales a la humanidad, aun concediendo que puedan tener complicaciones. Sin cultura y civilización, el hombre sería siempre primitivo y salvaje. Sin embargo, hasta cierto punto, Kant está dispuesto a aceptar a la Naturaleza como norma o, por lo menos, a dejar que florezca libremente en la educación, siempre que su desarrollo conduzca a los fines determinados por el argumento moral expuesto anteriormente. La norma verdadera de la educación es la moralidad, no la Naturaleza. En este aspecto, la posición kantiana se aproxima a la aristotélica y quizá también —hasta donde yo puedo ver— a la de Dewey, haciendo la salvedad de que no deriva su moralidad de la Naturaleza por el camino que siguen los otros dos filósofos y que insiste más que Dewey en la necesidad de la coacción para educar bien.

Voy a tratar ahora de resumir las opiniones de Kant sobre los procedimientos que deben emplear los padres de familia y los pedagogos, relacionándolos en la forma más sistemática posible con los cinco títulos en que se contienen las disposiciones cultivables: crianza, disciplina, talentos (o cultura), prudencia y moralidad. En cada caso, procuraré indicar los métodos pedagógicos que Kant considera apropiados, el periodo de la vida

⁴ *Educación*, Churton, pp. 39, 64 y sig.; cf. *Lectures on Ethics*, p. 248.

del niño en que deben prevalecer, el curriculum incluido en ellos y las demás conclusiones capitales adonde Kant quiere llegar.

La crianza

La crianza se clasifica bajo la educación física y Kant la relaciona con la niñez, aunque lo que de ella nos dice trasciende la infancia. Él considera que esta etapa de educación es puramente negativa, cosa que ya comenté anteriormente. En ella se incluyen, según Kant, actividades típicamente parentales como son el cuidado infantil, la nutrición y otros semejantes. La meta inmediata que se persigue aquí es la salud y también prevenir la formación de malos hábitos que puedan perjudicar en las etapas posteriores de la educación. Para lograrla, Kant recomienda que el niño se nutra del pecho de la madre, que se le bañe con agua fría, que duerma en un lecho duro y fresco; que no se le den de comer especias, estimulantes ni platos demasiado calientes: que no se le abrigue demasiado ni se le venden los miembros, que no se le meza en la cuna ni se empleen aparatos para hacerlo caminar: que no se le proteja ni se le mime en demasía, ni se le someta tampoco a un régimen disciplinario como el de los rusos. A los infantes habría que darles libertad de movimientos y dejarles que aprendan las cosas por sí mismos. Siempre que lloren, hay que buscar la causa, y si ésta lo justifica, tratar de aliviarlos; pero, de no ser así, dejarlos llorar. No debe dárseles nada simplemente por el hecho de que lo pidan llorando, sino cuando lo necesitan o lo pidan debidamente: “se les deberá dar siempre que sea para su bien”. No conviene estarlos entreteniendo todo el tiempo con juegos o caricias. Si no existe verdadero Inconveniente, debe concedérseles aquello que pidan, y cuando lo haya, negárselo. En cualquier case, la negativa deberá ser incommovible. El niño no debe aficionarse a la ociosidad, ni volverse tímido, violento, afeminado ni remilgado, ni adquirir hábitos rutinarios de cuerpo o de mente.

La disciplina

La disciplina queda también catalogada dentro de la educación física, y por eso el niño la recibe también pasivamente. La finalidad de la disciplina, según Kant, es negativa: se trata tan solo de someter los instintos y la rebeldía para preparar la siembra de los talentos y la adquisición de la prudencia y la moralidad. La disciplina debe preceder a la instrucción. Kant la propone para la etapa de la niñez más bien que para la etapa de la infancia, pero advirtiendo que debe iniciarse en una edad temprana, pues el descuido en exigirla no se remedia después. Supone que han de darse órdenes y dictarse reglas que inculquen la sumisión y la obediencia.

En la primera etapa de la niñez, el niño debe aprender la sumisión y la obediencia [pasiva]... Ante todo la obediencia imprime en el niño un rasgo de carácter esencial...⁵

De preferencia, la obediencia debe ser voluntaria y “brotar de un sentimiento de confianza”; pero la coacción no deja de ser necesaria como recurso disciplinario. “La disciplina supone coacción.” Es más aconsejable que la sumisión nazca de un motivo moral; pero, en un principio, deberá ser mecánica. En cualquier caso, habrá que castigar las desobediencias. Los castigos pueden ser morales o físicos. El castigo moral se inflige privando de honor, de afecto o de aprobación, o bien, mostrando desprecio al niño por lo que hace.

Este es el mejor castigo, pues ayuda a la vida moral. El castigo físico puede darse contrariando los deseos del niño o causándole dolor. Lo primero guarda relación con los castigos morales... lo segundo requiere de mucha cautela para no originar en el niño una *indoles serviles* [servilismo de carácter]. No sirve de nada dar premios a los niños; con ello se les hace egoístas y [mercenarios].⁶

Una mirada de desprecio o la privación de respeto es el único castigo adecuado para la mentira. El mejor tipo de castigo físico es el que da la Naturaleza: las consecuencias que debe sufrir el niño por lo que hace, como, por ejemplo, cuando enferma por propasarse en la comida. Otra clase de castigos físicos solo deberían darse como suplemento a la insuficiencia de algún castigo moral. Nunca hay que castigar dando muestras de ira, y tampoco debemos guardar rencor al niño ni mostrar preferencias.

⁵ *Education*, Chnrton, pp. 26, 85 y sig.

⁶ *Education*, Churton, p. 88.

... y, por regla general, debe castigarse a los niños con mucha precaución para que entiendan que lo que se desea es su mejoramiento.⁷

En cualquier caso, la disciplina nunca debe ser tal que cree servilismo. Verdad es que, al principio, el niño debe tener obediencia ciega, pero sin que por ello se le quiebre la voluntad, pues basta simplemente doblegársela para que sepa ceder ante los obstáculos que son naturales y aprenda a respetar la libertad ajena. Cuando el niño es terco, el mejor modo de tratarlo es negarse a darle gusto. El objetivo no es hacerlo servil, sino que alcance la libertad y el dominio de sí mismo, junto con el respeto hacia los demás.

La cultura

Kant describe como disposiciones positivas las de la cultura y del desarrollo de los *talentos*. A veces, sitúa la cultura dentro de la educación práctica, incluyéndose en ella el aprendizaje de máximas e imperativos de orden *técnica* sobre lo que hay que hacer o no hacer para conseguir un fin determinado; sin embargo, ya antes argüía yo que el verdadero punto de vista kantiano es conceptualizarla como una etapa de la educación física, ya que se limita a desarrollar la naturaleza sin procurar leyes a la libertad. Esto implica que, por mucho que el niño trabaje para adquirir talentos, continúa siendo pasivo en el sentido kantiano. En general, la cultura viene después de la crianza y la disciplina, presuponiéndolas; aunque, sin embargo, ambas deben continuarse durante esta etapa del cultivo de los talentos. Aunque siga imponiéndose la disciplina, los métodos principales para desarrollar los talentos son el ejercicio y la instrucción —entendiéndose por esta última no solo la enunciación directa de datos informativos, reglas, generalizaciones, etc., sino también el empleo de ejemplos, la discusión y el catecismo. El objetivo aquí no se reduce a fomentar habilidades que sirvan a fines superiores, tales como la felicidad o la perfección moral; también consiste en dar al niño la perfección *natural* o, en otras palabras, enseñarlo a aprovechar sus facultades. Esto constituye un fin por sí mismo, aunque un fin condicionado —en el sentido explicado antes.

“Lo que hay que hacer es cuidar que se desarrollen las aptitudes naturales.” Esto quiere decir, ante todo, que debe darse a los niños la oportunidad para que ejerciten sus facultades, y no simplemente darles lecciones. Aquí, insiste una vez más Kant en que la primera regla es no recurrir a medios artificiales siempre que pueda evitarse; sin embargo, se pronuncia a favor de que, desde muy temprana edad, se proceda a enseñar al niño juegos que desarrollen tanto su habilidad corporal y la seguridad de sus movimientos como sus sentidos y su perspectiva del espacio. Mejor aún si tales juegos sirven para desarrollar las disposiciones deseables enumeradas antes. Así pues, resulta muy importante que los juegos no sean simplemente juegos, sino que cumplan alguna función o finalidad.

La cultura preescolar o cultivo de las potencias debería ser “flexible”, como la hemos descrito, dejando que el niño se entretenga en retozar y jugar; pero no toda la educación debe consistir en juegos —afirma Kant. El consejo de ciertos pedagogos de que se enseñe todo como en un juego le parece a Kant “absolutamente fuera de lugar”. La educación escolar debe basarse en el trabajo, no en el juego; presupone, además de seriedad, algo de coacción y sacrificio.

El niño debe jugar... pero debe también aprender a trabajar... y ¿dónde puede cultivarse mejor que en la escuela la inclinación al trabajo? La escuela es un sitio donde nos cultivamos por obligación.⁸

En el trabajo la actividad no es placentera en sí y se realiza buscando una finalidad que no es el trabajo mismo. Tanto Aristóteles como Dewey se empeñan en reducir la importancia que debe darse al trabajo, tornado en este sentido, dentro de la educación y de la vida misma. Aristóteles liberaba al ciudadano de la necesidad de trabajar y Dewey (según veremos) tratará de organizar las cosas de tal manera que lo que haya que hacerse por obligación resulte, al mismo tiempo, valioso por sí mismo. Pero Kant, por lo contrario, tiene la convicción de que el trabajo, como él lo entiende, es cosa que todos deben aprender a hacer y, por ende, parte de la educación —tanto de la educación de los talentos como de la educación moral. De hecho, parece creer que los talentos y las cualidades del carácter más indispensables no pueden adquirirse sin que el niño ponga un esfuerzo de su parte y, por consiguiente, sin alguna compulsión —pensamiento, este último, en que

⁷ *Education*, Churton, p. 89.

⁸ *Education*, Churton, pp. 68, 70.

estarla de acuerdo Aristóteles, pero que Dewey se empeña en ignorar— no precisamente diciendo que deba facilitársele todo al niño, sino buscando el modo de relacionar lo que se enseña con sus intereses reales. Acerca de este recurso, Kant hace un breve comentario:

Se oye, muy a menudo, que hay que ponerlo todo ante los niños de tal manera que hagan las cosas por *gusto*. En algunos casos... eso está muy bien; pero hay muchas otras cosas que deben ponérseles delante como *deberes*.⁹

Y es que, en el transcurso de la vida, tiene uno que hacer muchas cosas que no responden a las inclinaciones, como, por ejemplo, pagar los impuestos o cumplir las tareas que corresponden al cargo o puesto que ocupamos en la vida. Así pues, la escuela debe ser un lugar de trabajo, tanto por lo que exige de nosotros la vida como porque es indispensable para aprender algo bien.

Por lo que se refiere al cultivo de las facultades cognoscitivas, por consiguiente, Kant concluye que no solo hacen falta el ejercicio y la práctica, sino también cierto grado de repetición mecánica de insistencia sobre lo mismo y de memorizaciones. También prescribe ciertos principios de orden general. Las facultades inferiores del conocimiento, la memoria y la imaginación, no deben cultivarse por sí mismas, sino (como pensaba Aristóteles) teniendo siempre como fin el cultivo de la conciencia, de la razón y del juicio. El aprendizaje y la memoria sin el juicio no valen nada. La divagación es enemiga de cualquier tipo de educación y no debe tolerarse, menos aún en la escuela. Los niños deberían aprender qué es lo que separa al conocimiento de la simple creencia u opinión. En la enseñanza de los niños, debe tenerse cuidado de que apliquen todos sus conocimientos a la práctica y también de que puedan expresarlos verbalmente y por escrito.

Ciertas asignaturas —estima Kant— sirven mejor que otras para educar las facultades cognoscitivas. La historia es un medio magnífico para ejercitar el buen juicio; los idiomas lo son para el cultivo de la memoria (aunque se aprenden mejor conversando que memorizando); Las matemáticas son la asignatura que mejor conjuga el conocimiento con la aplicación práctica. La geografía y la historia suministran datos informativos en los que hay que apoyarse para pensar con cordura. Kant agrega también algunas cosas acerca de los métodos que resultan más aptos para enseñar las diversas asignaturas y nos dice, por ejemplo, que la mejor manera de aprender la geografía mecánica es utilizando mapas; que aún está por descubrirse cuál es el mejor método para enseñar historia; que la memorización mecánica del catecismo (a base de preguntas y respuestas) resulta muy encomiable. Lo que se aprende de manera mecánica es lo que se recuerda mejor. La lectura de las novelas debilita la memoria. Un mapamundi bien hecho (*orbis pictus*) es muy útil para aprender historia natural, siempre que se complemente con dibujos y modelado. Dewey, ciertamente, se mostraría reacio a algunas de estas opiniones, pero no podría menos que reconocer su propio criterio en el siguiente párrafo:

Las primeras lecciones de la ciencia será muy útil encaminarlas al estudio de la geografía, tanto matemática como física. Los cuentos de viajes que contengan ilustraciones y mapas nos allanarán el camino hacia la geografía política. De la condición actual de la superficie terrestre nos remontamos a su primitivo estado, y esto nos conduce a la geografía antigua, a la historia antigua, y así sucesivamente.¹⁰

Kant no cree que siempre deba estimularse a los niños a que razonen, argumenten o pregunten por qué. La mente infantil necesita de impulso y de orientación y no debe permitírsele que se adelante sola —mucho menos que se vuelva exageradamente curiosa, hiper-crítica o superficial. Sin embargo, los niños deben aprender a pensar por sí mismos, y aquí las palabras de Kant suenan mucho como las de Dewey.

El mejor medio de cultivar las facultades mentales es *hacer por nosotros mismos* todo aquello que deseamos dominar; por ejemplo, construir oraciones empleando la regla gramatical memorizada. Para aprender mejor un mapa, el mejor medio es dibujarlo nosotros. La mejor manera de comprender consiste en hacer cosas. Lo que aprendemos más profundamente y recordamos mejor es todo aquello que nos hemos enseñado, en gran parte, nosotros mismos.¹¹

⁹ *Education*, Churton, pp. 86 y sig.

¹⁰ *Education*, Churton, p. 75; cf. pp. 78 y sig.

¹¹ *Education*, Churton, p. 80.

Ya antes habíamos consignado algunas cosas relativas al juicio y la educación estética. Por lo que atañe al cultivo de la razón, Kant nos dice:

... hemos de proceder siguiendo el método socrático... [A los niños] no debe permitírseles que pongan objeciones a todo... Sin embargo, en términos generales, debemos procurar que se formen sus propias ideas, fundándolas en un razonamiento y no metiéndoselas en la cabeza. El método socrático debiera ser, pues, nuestra norma para el método catequético.¹²

Sin embargo, resulta lento y difícil emplear provechosamente esta metodología, aunque se tengan clases poco numerosas. En cualquier caso, hay campos donde rinde muy bien el otro método mecánico de dar los datos y hacerlos aprender de memoria, así sucede, por ejemplo, en todo lo que concierne a la religión revelada y a la historia. Aquí podemos ver que Kant tiene opiniones comunes con Dewey y otras contrarias. Según Kant, debe echarse mano de la coacción y del aprendizaje de tipo mecánico, pero debe existir también otro tipo de actividad en que el discípulo piense por sí mismo, y cierta aplicación a la práctica. Inclusive hallamos en él la insinuación de que debemos aprender las cosas haciéndolas. Hasta aquí, Kant no considera al niño completamente pasivo por lo que toca a esta etapa de la educación física; sin embargo, el hecho de que reconozca el papel de la propia actividad no está ligado con su teoría del conocimiento ni del pensar, sino, nada más, con su creencia de que la experiencia ya ha demostrado que es posible cultivar los talentos, inclusive los intelectuales, y adquirir conocimientos con mayor eficacia si se despliega cierta actividad.

La prudencia

Sobre la formación de la prudencia, Kant no agrega mucho aparte de lo que ya expusimos. En general, para que se forme la prudencia deben haberse formado ya los talentos; por eso viene posteriormente. Se trata, claro está, de una cualidad positiva. Yo interpreto a Kant como queriendo decirnos que la prudencia se adquiere junto con la educación física. Sin embargo, Kant la clasifica a veces, dentro de la educación práctica. También la concibe como una atribución de los tutores más bien que de los maestros, y le asigna el método de orientación más bien que el de instrucción. Esto no obstante, hay que incluir, por lo menos, cierta dosis de instrucción acerca de las realidades de la vida, de las cosas que conducen a la felicidad y de las que no conducen a ella. Esto se debe a que la prudencia consiste en aprender imperativos pragmáticos o normas prudenciales; es decir, en aprender máximas sobre lo que debemos hacer o no hacer si queremos ser felices a la postre. Y es que Kant, como veíamos, incluye aquí el aprendizaje de los buenos modales, de la sociabilidad y de la conciencia cívica. Tal vez se incluya también la orientación vocacional, pero Kant no lo dice. Ciertamente debe incluir o presuponer cierta disciplina de nuestros instintos y pasiones, haber aprendido a controlarlos posponiendo nuestros deseos para obtener otra satisfacción que resultará, a la postre, mas completa. La educación en la prudencia entraña un doble problema:

- a) El de enseñar y aprender el conocimiento y los imperativos que nos hacen falta, y
- b) El de fomentar y adquirir una disposición a obrar conforme a ellos (en la medida en que sean compatibles con la perfección natural y moral) empero, tomando en cuenta que Kant cree que todos nosotros nos ponemos por objetivo natural nuestra propia felicidad, parece evidente que el primero de ambos problemas es el más importante. El filósofo no menciona en especial ningún elemento del curriculum que tenga que ver o que sirva para la formación de la prudencia: es más, hasta parece pensar que su aprendizaje se realiza en la vida familiar y hogareña, no en las escuelas —salvo por lo que mira a la sociabilidad y a la conciencia cívica. Esto último forma parte de la educación en la prudencia, pero se aprende mejor en la escuela, pues ella proporciona —o debería proporcionar el clima convivencial que prepara al niño a ser feliz y aceptable en la sociedad donde habrá de vivir. Esta es una observación de Kant que Dewey habrá de generalizar más tarde.

La moralización

Como es de esperar, Kant concede su máxima atención a la educación moral, cuya meta consiste en poner los medios para que “las acciones no solamente se ajusten al deber... sino se motiven por el deber”. Kant consideraba que la educación de su tiempo desnudaba mucho este aspecto. En su forma positiva y plena, ha

¹² *Education*, Churton, p. 81.

educación moral es la última en orden cronológico (salvo quizás en su aspecto de formar la prudencia) pero, en otro sentido, también debe iniciarse desde muy temprano. Es más, gran parte de la formación en la disciplina no es otra cosa que una educación moral *negativa*; supone el recurso a la coacción y los castigos —sobre todo los castigos morales— para impedir que se formen disposiciones morales malas y para inculcar la obediencia y la sumisión. Esta fase de la educación moral ya la habíamos examinado. Pero es la educación moral *positiva* lo que Kant suele entender por educación moral o práctica y que contrapone a la educación física. Ella se finca —nos dice— no en la disciplina ni en el hábito, sino en “máximas”. Aquí es donde el niño se comporta activamente, en el sentido de que piensa y se determina de acuerdo con las máximas; aquí aprende a sujetarse a ellas en sus actos, por ver —él mismo— que son máximas razonables. Finalmente, aquí aprende también a formular y seguir ciertas máximas que puede aceptar ver convertidas en leyes universales.

La primera etapa de esta educación moral positiva consiste en formar un carácter con las cualidades que exponíamos antes. Esto se logra “mediante el ejercicio de ciertas máximas profesadas firmemente y maduradas con la reflexión”; es decir, mediante el ejercicio de formular y adherirse firmemente a ciertas reglas de acción individual. Los padres de familia y los maestros deberían contribuir a facilitar tal ejercicio.

Así pues, por ejemplo, si un hombre promete una cosa, debe cumplirla... pues un hombre que toma una resolución y no sabe llevarla adelante, pierde por completo la confianza en sí mismo.¹³

La segunda etapa consiste en formar un buen carácter; es decir, en adquirir buenas disposiciones morales. La función de esta etapa de la educación moral es, como acabamos de ver, doble: enseñar y aprender los deberes que tenemos y fomentar en nosotros las disposiciones para cumplirlos, movidos por el sentimiento mismo del deber. Ambas tareas están relacionadas, naturalmente, pero no hay que confundirlas. Y Kant nos dice algo de cada una de ambas. Por las páginas anteriores, ya sabemos cuáles son los deberes que Kant cree que tenemos y por qué cree que los tenemos; nuestra pregunta del momento será:

- a) De qué manera piensa que debe enseñarse a los niños tales deberes, y
- b) Cómo infundirles la buena voluntad para cumplirlos. A la respuesta suya sobre
 - a) La llama Kant “ética didáctica”, y a la respuesta para la pregunta
 - b) La llama “ética ascética”. Ambas las cataloga bajo el título de “metodología ética”; es decir, pedagogía moral.

La didáctica

En este aspecto de la educación moral, Kant parece proponer algo que se parece a lo que hoy día se llama a veces “el método directo” para la enseñanza de los principios morales, que Dewey no acepta. Kant lo denomina método “crotemático” o “doctrinal” y nos dice que puede seguir una modalidad de *conferencias* [la vía “dogmática”] —como en aquellos casos en que todos los educandos se limitan simplemente a escuchar—, o bien la otra modalidad de *interrogatorio* —“cuando el maestro les va preguntando a sus discípulos aquello que quiere que aprendan”.

Y este método del interrogatorio puede subdividirse a su vez en otros dos, que son el *diálogo* y el *catecismo*, según prefiera el maestro dirigir sus preguntas a la *razón* del alumno o nada más a su *memoria*.¹⁴

Al método del diálogo, Kant lo denomina también el método socrático. Conforme al énfasis que generalmente pone en la actividad del discípulo, su libertad y en que piense por sí mismo a través de toda su educación moral positiva, Kant parece dar preferencia al método del interrogatorio sobre el método de la conferencia y al diálogo sobre el catecismo. Del método catequético nos da una explicación y ejemplificación sumamente completa, pues lo considera como “el primero y más indispensable de los medios que hay para indocinar en la virtud a los discípulos principiantes”. En este método el maestro va enseñando la doctrina moral por medio de preguntas y deja que el estudiante responda siempre que puede (pero no le permite interrogar, pues el alumno ignora en esta etapa qué preguntas hacer), confirmando la respuesta cuando es

¹³ *Education*, Churton, p. 99.

¹⁴ *Doctrine of Virtue*, Gregor, p. 150; cf. p. 74.

correcta o, en caso contrario, suministrándola él para que el discípulo la memorice. Ya luego, cuando el alumno sea capaz de entender, dará las razones de la contestación correcta.

Esta catequesis se puede dar en distintos niveles, pero Kant opina que es más beneficiosa cuando incluye ciertas preguntas de tipo *casuística* relativas a cada una de las reglas o principios enseñados; es decir, si se le presentan al niño casos o problemas que deba resolver.

Supongamos que un hombre tiene cierta deuda que pagar el día de hoy, pero, al ver a otro hombre en grave necesidad, siente compasión y le da el dinero que corresponde realmente al acreedor. ¿Es correcto este proceder o es incorrecto?¹⁵

Estos casos, recalca Kant, tienen la ventaja de estimular la razón del alumno, al mismo tiempo que le instruyen en la moralidad. También nos hace advertir el filósofo que los niños *se interesan* fácilmente en estos casos, y que los examinan en serio.

Sin embargo, advierte Kant —por razones que expondremos—, esta catequesis moral debe preceder a la religiosa, sin mezclarse ni confundirse, como una previa fase de la misma. A Kant le interesa particularmente mantener incontaminados el razonamiento y la acción moral. En consecuencia, las razones que se dan en didáctica moral para justificar un precepto, o que se consideran legítimas según el maestro, no pueden fundarse en lo que la gente suele hacer, ni tampoco en las consecuencias buenas o malas que pueda tener en la sociedad ni en el individuo cierto tipo de conducta; ni siquiera en la voluntad de Dios. El deber se yergue sobre sus propios cimientos! Que algo constituya un deber depende, en última instancia, del hecho de que podamos consentir que se convierta en una ley universal; solo de eso depende y de nada más. El objetivo último de la didáctica es hacer que los jóvenes comprendan esto y que lleguen a ser capaces de elaborar por sí mismos las máximas a las que pueden adherirse y ver convertidas en universales. Todo esto supone ejercicio y examen.

De aquí se sigue, puesto que el imperativo fundamental de la moralidad es “inherente a la estructura racional de todo hombre”, que la didáctica ética nunca debe presentar los principios morales como fincados en el sentimiento, la emoción ni la experiencia. Así se explica que Kant a veces impugne el uso de ejemplos —es decir, que se traigan a cuento hechos o personajes— como parte didáctica de la educación moral y diga que por ahí podría entenderse que los principios éticos se fundan o pueden probarse con semejantes precedentes. En realidad, la razón de que pueda uno escoger tales hechos como ejemplos está en que ya se conocen los principios.

Por otra parte, nada podría resultar más nocivo a la moralidad que pretender derivarla de ejemplos. Pues cada uno de tales ejemplos... debió pasar primero por la prueba de los principios morales para juzgarse por ahí si servía... de modelo... Hasta el Elegido y Santo de los Evangelios tiene que ser puesto en comparación con la idea que tenemos de la perfección moral antes de que lo reconozcamos como lo que... la imitación no tiene nada que hacer en la moral, y los ejemplos sirven únicamente para alentarnos: es decir, nos enfrentan a la posibilidad de [hacer] lo que la ley ordena: nos ponen ante la vista lo que la norma práctica expresa...¹⁶

En otras palabras, los ejemplos no pueden servirnos de base ni de fuente de conocimiento para los principios morales; tienen un lugar propio en la educación moral, mas éste se encuentra en la fase ascética, no en la fase didáctica.

La ascética

En la ética ascética, la finalidad general consiste en el fomento de la buena voluntad en cuanto constituye “una actitud mental valerosa y alegre para cumplir con el deber” por sí mismo, conforme lo establece la ética didáctica. Entran aquí la fortaleza y la renunciación, pero también tener un ánimo habitualmente alegre. De aquí que la ascética moral, como Kant la llama, no signifique en absoluto miedo, penitencia, tortura de sí mismo o crucifixión de la carne; estas cosas, afirma Kant, solo pueden producir un odio secreto al deber y a

¹⁵ *Education*, Churton, pp. 103 y sig.

¹⁶ Ver *Foundations of the Metaphysics of Morals*, Beck, p. 25.

la virtud. A lo sumo, la ascética debe consistir “en luchar contra los impulsos de la Naturaleza hasta saber controlarlos cuando se presenta la ocasión en que amenazan a la moral”.¹⁷

Por otra parte, el padre de familia o el maestro que fomentan la virtud en el niño no deben estimularlo diciéndole que así logrará la prudencia, la felicidad o una vida venidera, como tampoco infundirle sentimientos de afecto o simpatía. Solo las sanciones morales, como negar respeto, etc., son apropiadas, y solo por el tiempo en que son estrictamente necesarias —como parte de la educación moral negativa y siempre que se encuentre, apoyándolas, la idea del deber cumplido por sí mismo. Deberán emplearse todos los medios para impedir que el niño conceda valor moral o vea incentivos propios para la moral en algo que no sea el respeto al deber. Las demás inclinaciones no son malas todas ellas, pero tampoco forman parte de una buena voluntad moral. También aquí recalca Kant la necesidad de que la moral permanezca incontaminada y brille con su luz propia. En realidad, el filósofo piensa que cuando puede lograrse que un niño contemple el deber bajo esta luz, entonces se abrirán paso sus sentimientos morales innatos o el respeto que siente por la ley moral, convirtiéndose en incentivos para que proceda según ella.

Así pues, él opina que la discusión de los casos reales que describíamos al tratar de la didáctica no solo sirve para que los niños comprendan cuáles son sus deberes, sino también los interesa por la moralidad. Va que suele ser muy natural en el hombre aficionarse a los temas donde encuentra un ejercicio útil y ventajoso.

Yo no sé por qué los educadores de la juventud no se han aprovechado desde hace mucha de esta inclinación que tiene la mente [hasta en los niños] para entrar con gusto a examinar de la manera más sutil los problemas prácticas que se le presentan...¹⁸

Kant invoca aquí, una vez más, el empleo de los ejemplos y de la emulación escolar. Desde luego, el maestro también tiene que ser, el mismo, un ejemplo de virtud: pero “después de haber puesto el cimiento de una catequesis puramente moral”, debe también exponer ejemplos tomados de la historia y de las biografías (nunca de las novelas) que muestren todo tipo de acciones apegadas al deber,

... de suerte que, del ejercicio de comparar acciones parecidas en circunstancias muy variadas [pueda el maestro] empezar a ejercer el juicio moral de [sus] alumnos, haciéndoles que calibren la trascendencia moral de los diversos ejemplos.¹⁹

La imitación de ejemplos no tiene nada que ver con la madurez moral, según Kant; sin embargo, no deja de decir que

... para el ser humano que aún está formándose, el sentido de imitación es lo que primero le hace abrazar todas aquellas máximas que más tarde profesará como propias.²⁰

En esta etapa pueden también utilizarse ejemplos negativos, a manera de *advertencias*; pero nunca habrá que presentar los ejemplos como si ellos mismos alejasen establecidas las máximas.

Pues las máximas de la virtud consisten, precisamente, en la autonomía subjetiva de la razón práctica del hombre, y exigen, por consiguiente, que sea la ley por sí misma, y no la conducta de los demás, el motivo que lo determine. Por lo tanto, los maestros no deben decir a sus alumnos: Mira el ejemplo que te da ese niño bueno (ordenado, diligente)...!” El efecto de esto sería únicamente despertar odio hacia semejante niño ejemplar... El buen ejemplo... no debe servir de modelo de conducta, sino únicamente como prueba de que sí es factible portarse de acuerdo con el deber.²¹

El ejemplo debe mostrar lo que significa comportarse virtuosamente y cómo la práctica de la virtud es posible; pero hay que tener cuidado al usar ejemplos, para que lo que comienza por ser una mera imitación termine siendo un respeto puro hacia la ley moral.

¹⁷ Doctrine of Virtue, Gregor, p. 159.

¹⁸ (*Critica de la Razón Práctica*) *Critique of Practical Reason*, trad. L. W. Beck (Nueva York: Liberal Arts Press. The Bobbs-Merrill Co., Inc., 1956), p. 158.

¹⁹ Loc. Cit.

²⁰ Doctrine of Virtue, Gregor, p. 152.

²¹ *Loc. cit.*; cf. *Education*, Churton, pp. 105 y sig.

También le interesa a Kant recordarnos en este momento su recomendación tan encarecida: que el estudio de ejemplos y el planteamiento de casos resulta interesante para los niños y puede despertar en ellos estimación perdurable por la buena conducta y menosprecio por la mala.

Aparte de prevenir a los padres de familia y a los maestros que no impongan a sus educandos el ejemplo de otros niños, Kant los disuade de emplear “ejemplos que realzan ese tipo de acciones comúnmente llamadas ‘nobles’ (de supererogación), que tanto abundan en nuestra literatura sentimental”. Por más que sea beneficioso exaltar aquellas acciones “en las que se despliega la generosidad grande y desinteresada, plena de sentido humano”, ellas no constituyen otra cosa, de por sí, que muestras de fidelidad al deber, y querer que sirvan para más es fomentar una añoranza romántica de cierta perfección inalcanzable.²²

El método que debe seguirse en la ascética ética —concluye Kant— es, en resumen, el siguiente:

- a) Acostumbrar a los educandos a convertir en una ocupación natural suya la valoración juiciosa de los actos, en función de los principios morales, y que esto lo practiquen consigo mismos y respecto de las actitudes de los demás. Tales juicios de valor se pueden ir afinando si se los enseña, en primer lugar, a preguntarse si la acción está conforme con un principio moral y, en caso afirmativo, determinando exactamente el principio; en segundo lugar, habrá que acostumbrarlos a dilucidar si dicha acción se realiza puramente por el deber *en sí*. Este es un ejercicio necesario capaz de despertar interés por la vida moral, como ya habíamos dicho; sin embargo, no basta para hacer que el hombre se entregue a la virtud verdaderamente. Hace falta todavía otra cosa más:

Poner ante los ojos del niño una serie de ejemplos vividos en que se evidencien la pureza de la voluntad y el culto de los principios morales en el cumplimiento valeroso del deber. Así verá el niño que también él puede conducirse movido por el respeto a la ley moral, no por sus propias inclinaciones, y que solo cuando consiga hacerlo se sentirá libre y podrá respetarse a sí mismo. Kant piensa que si el educando es capaz de captar esta idea y arraigarla en sus sentimientos, podrá decidirse a practicar la virtud con firmeza.

La religión

Es muy interesante y significativo el hecho de que Kant no incluya la religión o la piedad en la lista de los cometidos de la educación, junto con la crianza, la disciplina, la cultura, la prudencia y la moralidad. Tal vez el filósofo haya considerado que la religión forma parte de la cultura, pues vemos que la menciona dentro de otros temas que conciernen al cultivo de la mente; sin embargo, nunca nos dice que hay que enseñarla, sino únicamente que el método catequético sería el adecuado para la religión revelada y el método socrático para la religión natural. Donde sí diserta sobre la enseñanza de la religión es cuando trata de la educación moral o práctica. Kant insiste —como vimos antes— en que la educación religiosa no forma parte de la educación moral, ni tampoco le es indispensable. Parece creer que hay que enseñar la religión (¿en las escuelas, tal vez?), pero afirma que su estudio debe apoyarse en la educación moral y nunca a la inversa.

La religión... es la moral aplicada al conocimiento de Dios... La moral... debe venir primero y la teología después; y esto es la religión. La religión desprovista de juicios morales ponderados está sometida a las supersticiones [y es un recurso para congraciarse con la gente].²³

Kant duda de que sea posible imbuir en los niños ideas religiosas a una edad temprana, pues tales ideas presuponen (o deben presuponer) cierto conocimiento del deber y cierta aptitud teológica. Es más, Kant aconseja que lo mejor es instruir a los niños acerca de sus fines y propósitos y en todo aquello que concierne a la humanidad: que debe instruírseles acerca de la Naturaleza y el universo y lograrse que afinen el juicio, y que solo cuando se haya cumplido todo esto se les podrá enseñar lo referente a Dios. Con todo, resulta imposible proceder así en nuestras sociedades, donde los niños oyen mencionar a Dios desde sus primeros años. Por eso, piensa Kant, se hace necesario dar a los niños cierta idea del Ser Supremo”. Sin embargo, añade, “... estas ideas deben ser pocas en número y... simplemente negativas”. Lo que se pretende ante todo, con los niños al menos, es que no adquieran ideas falsas o irreverentes y que no valoricen a la gente por

²² Critique of Practical Reason, Beck, pp. 158 y sig.

²³ Education, Churton, p. 112.

la religión que practica, pues la verdadera “religión, donde quiera es la misma”. Esta consiste en obrar conforme a la voluntad de Dios; y el medio que tenemos para hallarla es aplicar nuestra razón a descubrir cuáles son las cosas rectas y no a la inversa.

Lo que Kant afirma en este punto requiere cierta ampliación a la luz de lo que afirma en otras de sus obras. Respecto de las tesis religiosas, Kant piensa que la razón no puede demostrarlas ni tampoco refutarlas y que todas las supuestas revelaciones deben someterse al juicio de la razón; sin embargo, afirma por igual que la moral exige de nosotros “postular” no solamente el libre albedrío, sino también la inmortalidad del alma y la existencia de Dios. La primera, porque nos es indispensable para alcanzar la perfección, y la segunda, porque es indispensable para que exista el *summum bonum*. Puesto que la perfección y el *summum bonum* están ordenados por la ley moral, tienen que ser posibles y por eso no nos queda más remedio que creer —aunque sea imposible demostrarlo— que Dios existe y que nuestra alma es inmortal. Mas toda nuestra posibilidad de creer esto se cifra en que ya sabemos que existen ciertas obligaciones que debemos cumplir por sí mismas. Por consiguiente, la moral kantiana no se funda en la religión, ni desde el punto de vista lógico ni desde el psicológico, ni para justificación de sí misma ni para motivación del hombre. En otras palabras, ni la didáctica de Kant, ni tampoco su ascética, apelan en absoluto a la religión. Es verdad que la moral conduce necesariamente a la religión, pero

... para que el hombre comprenda su obligación no necesita para riada tener la idea de otro *Ser* superior [a él], ni para cumplir con ella requiere de otro incentivo fuera de la autosuficiencia de la ley [moral]... de aquí se sigue que la moral subsiste perfectamente sin la religión... y que la sola razón práctica baste para darle autosuficiencia.²⁴

Por consiguiente, las convicciones religiosas presuponen la validez y la suficiencia de la ley moral, no a la inversa. Para Kant, la religión no es sino la moral concebida como la voluntad de Dios. Nos es preciso aquilatar así la moral y habrá que enseñar la religión en función de ella pero el contenido de ésta se cifrará en cumplir los deberes para con nosotros mismos y para con el prójimo, movidos del sentimiento del deber, no del temor o del amor a Dios cuando éstos no sean reductibles al sentimiento del deber por el deber. (Kant inclusive piensa que debería instituirse cierta iglesia ética y universal que fuese un trasunto de su estado cosmopolita.) Cualquier noción de otros deberes para con Dios, aparte de los que acabamos de enumerar, está fuera del alcance de la razón humana.

La naturaleza innata del hombre

La educación parte del supuesto que el perfeccionamiento humano natural y moral, no es un proceso regular innato en el sentido de que alcance su plenitud en el curso natural de los acontecimientos; por otra parte, de ahí no se sigue que la naturaleza humana sea inevitablemente mala o imperfecta. En relación con esto, Kant establece en su libro sobre la educación:

- a) Que en el equipo natural del hombre ya están todas las tendencias al bien, sin los gérmenes del mal;
- b) Que al hombre no es, por naturaleza, moralmente bueno ni moralmente malo;
- c) Que tiene una inclinación natural a los vicios.²⁵

Hasta cierto punto, se pueden aclarar estas proposiciones, tan importantes en la filosofía de Kant sobre la educación, a la luz de lo que nos dice en otro libro suyo. *La religión a la luz de la sola razón* (1793); pero de ahí surgen nuevas complicaciones.²⁶ Kant examina en esta obra el criterio pesimista de que el hombre es malo por naturaleza, el otro criterio optimista de que el hombre es bueno por naturaleza —del que observa que ha ganado adeptos “entre los filósofos y, sobre todo (últimamente) entre los que se interesan por la educación”— y otros dos criterios intermedios; a saber: que el hombre es, por naturaleza, bueno o malo *al mismo tiempo* o que *no* es bueno *ni* malo. Kant nos recuerda aquí que no debe olvidárenos distinguir al hombre en cuanto ser sensible del mundo fenoménico, con una apariencia espacial-temporal, y al hombre en

²⁴ (*La Religion*) *Religion*, Greene and Hudson, p. 3.

²⁵ Ver *Education*, Churton, pp. 11, 15, 108.

²⁶ Cf. esp. libro 1.

cuanto ser inteligible o noumenal, libre, no situado en el espacio ni en el tiempo. En cuanto ser fenoménico, el hombre posee por naturaleza tres predisposiciones innatas:

- 1) La predisposición a la *animalidad*; es decir, al amor no racional de sí mismo, que incluye el instinto de conservación, de la propagación de la especie y de vivir en sociedad;
- 2) La predisposición a la *humanidad* (perfección natural), o sea la del amor racional de sí mismo que incluye, principalmente, un deseo de hacerse igual a los demás unas veces y de superar las otras, y que es el acicate puesto por la Naturaleza para que adquiramos la cultura y
- 3) La predisposición a la personalidad, la buena voluntad o la perfección moral.

Todas estas predisposiciones son hacia el bien, pero en las dos primeras puede “injertarse” desde fuera, algún vicio o inclinación maligna, como, por ejemplo, la glotonería, la lascivia o una tendencia reacia a toda sujeción. La *tercera* predisposición es incontaminable. Tenemos, por consiguiente, que el hombre es bueno por naturaleza, en el sentido de que, como ser fenoménico, posee predisposiciones connaturales solo hacia el bien. Mas esto no significa (como es el sentir de Rousseau) que, siendo el hombre un ser de tal naturaleza haya de volverse virtuoso automáticamente si no se lo impide algún obstáculo —del mismo modo que las azucenas crecen inmaculadamente puras en circunstancias normales.

En cuanto ser fenoménico que es, para que el hombre se vuelva bueno hay que darle educación y para que se vuelva malo es preciso que le falte. En este último sentido *no* es bueno *ni* malo y puede inclusive llegar a ser *ambas* cosas si adquiere una virtud (la benevolencia, por ejemplo) y deja de adquirir otra (por ejemplo, la honradez).

Lo que acabamos de decir se refiere al hombre fenoménico, como parte de la naturaleza. Más allá, trascendiendo, está el hombre noumenal, a quien competen las atribuciones del libre albedrío. En cuanto tal, en cuanto hombre dotado de libre albedrío, tendrá que aceptar la ley moral como máxima de conducta o rechazarla y, en este sentido, tendrá que ser completamente bueno a completamente malo. El hombre que acepte la ley moral es virtuoso, el que la rechaza es depravado. Pero que sea virtuoso o depravado no depende de su propia naturaleza por algún mecanismo natural, sino de su propio libre albedrío al decidirse por la virtud o por la depravación. Entonces ¿por cuál de ambas cosas se decide el hombre? La discusión se vuelve un tanto enredada aquí: pero la doctrina de Kant parece ser que “en vista de la multitud de ejemplos lamentables que tenemos ante nuestros ojos de las acciones que el hombre opta por realizar”, habrá que llegar a la conclusión de que en todos los hombres existe “una propensión innata hacia el mal” (otra tesis más en pugna con la de Rousseau). El hombre, por cierta elección de su libre albedrío, que no podemos ni siquiera imaginar, ha suplantado la virtud por cierta idiosincrasia que, aunque escogida libremente, se puede llamar “innata” en el sentido de que es común a todos los hombres y precede todas sus experiencias temporales. Pero no debemos suponer que esta idiosincrasia sea irreformable. Como vimos antes, tenemos el deber de ser virtuosos y todo “deber” supone la “posibilidad”; si tenemos la obligación de ser virtuosos, es que podemos serlo. De aquí concluye Kant que tiene que ser posibles para nosotros, empleando para ella otro acto más de nuestro libre albedrío, elegir sean buenos, aunque no comprendamos de qué manera semejantes actos pueden realizarse. Siempre que la experiencia nos muestre a un hombre que se vuelve bueno gracias a la educación, ello nos indica que tal hombre fue capaz de hacer esa elección libre.

Un escollo

Esto que acabamos de decir amplia ciertamente las tres tesis de Kant contenidas en su libro sobre la educación, disolviendo la pugna que aparentaban tener entre sí; sin embargo, origina un grave problema con respecto a su filosofía de la educación, pues de ahí se desprende que el hombre es virtuoso a inmoral, bueno o malo, en virtud de una elección libre, inexplicable y extra-temporal, realizada por su yo noumenal o real. Pero, de ser así, ¿qué papel le queda por desempeñar a la educación moral o práctica? Todo induce a creer que este tipo de educación solo podría realizarse en el espacio y en el tiempo y solo podría encauzar al hombre en su apariencia fenoménica.

¿En qué forma podría llegar a afectar las decisiones que el hombre toma en cuanto noúmeno? Si se acepta que la educación no puede influir en manera alguna sobre su elección ¿cuál es el objeto de emprenderla? Las afirmaciones de Kant parecen implicar que todo el proceso educativo realizado en el tiempo, al que

nosotros llamamos lucha moral, perfeccionamiento, etc., no pasa de ser La apariencia espacial-temporal de un acto de elección no temporal efectuado por el yo real y trascendente. Tal parece, entonces, que la educación moral no solo es fenoménica, sino inclusive epifenoménica, una especie de sombras chinescas mostrando lo que realmente sucede detrás de la pantalla. Aunque tal vez haya que optar por la educación, el desenlace ya quedó decidido fuera de ella.

Kant no afronta este problema con toda valentía, aunque se anima a explorarlo. Parece que le dude admitir que la educación moral se reduce a una acrobacia epifenoménica. Tal vez su tesis establezca que, aunque se es realmente bueno o malo en virtud de una decisión libre y extra-temporal del yo noumenal, sin embargo, dependerá de una educación buena, o de una educación equivocada, el que dicha elección pueda manifestarse en el mundo fenoménico. Nos resulta imposible comprender por qué causas o de qué manera son así las cosas; mas, supuesto que estemos en él deber de educar y ser educados, hay que seguir haciéndolo. Hay que asentar como postulado que todo ello tiene congruencia, que se está desarrollando cierto drama noumenal y trascendente correlativo a los esfuerzos que ponemos en el mundo fenoménico y que en cierta forma esos esfuerzos son esenciales.

Se imponen dos comentarios. El primero es que este escollo se refiere únicamente a la educación moral o práctica, pues la educación física, según Kant, solo tiene que ver con la Naturaleza, no con la libertad. La perfección natural es un resultado de la disciplina y de la cultura; no influye en ella el libre albedrío como influye en la perfección moral. Esto es lo que, en última instancia, quiere dar a entender Kant al hablar de la educación física o natural y decirnos que, en ella, el niño se porta pasiva no activamente.

El segundo comentario es que este escollo no es exclusivo de la filosofía kantiana en virtud de la distinción que establece entre dos mundos: el fenoménico y el noumenal, el de la Naturaleza y el de la libertad. Este escollo surge de alguna manera en todas las filosofías que sostienen que la virtud y el vicio son voluntarios por cuanto se eligen por medio de uno de aquellos actos que C. A. Campbell denomina de “libertad contracausal”. En otras palabras, este escollo se presenta siempre, de alguna manera, cuando se rechaza el determinismo y se profesa ya sea el indeterminismo o el auto-determinismo, como teorías explicativas de la acción humana. Si no se profesa el determinismo, no existe ningún tipo de educación capaz de producir disposiciones morales propiamente dichas. Fuera del determinismo, siempre se está contando con una elección libre del carácter, con una decisión no provocada que, por consiguiente, no puede depender de la educación ni del ejercicio. Hasta los que dicen que la educación puede *influir* en las decisiones, aunque no *causarlas*, tienen que admitir —a la postre— que el último paso requerido es totalmente y, sin más, “libre”. Lo que pasa con la posición kantiana es, simplemente, que es la más extrema de todas las de su género —su autor nos lo aseguraría— y la más lógica al enfrentarse al problema. La posición kantiana nos hace pensar muy especialmente en el existencialismo, pues éste también afirma que al persona elige su propio carácter mediante un acto de su libre albedrío, el cual es indeterminado, inexplicable e inclusive “arbitrario”. Si quisiéramos llevar esta tesis a sus últimas consecuencias, concluiríamos que todo tipo de educación moral es estéril o imposible. Algunos existencialistas llegan hasta afirmar que inclusive las predisposiciones naturales son fruto de la propia elección del sujeto —y también lo que de tales predisposiciones resulta—; sin embargo, esta afirmación va más allá de todas las que Kant soñó en proponer.

Es posible que Aristóteles también haya tenido que afrontar este mismo problema. Él afirma que la virtud y el vicio son voluntarios y elegidos libremente. Mas, por otra parte, ciertas cosas que dice para explicar la autodeterminación o la debilidad de la voluntad, etc., se compaginan perfectamente con esta escuela determinista que enseña que, aunque todas nuestras elecciones y actos voluntarios tienen una causa, ésta debe buscarse en las propias creencias y en los propios deseos, nunca en algo extrínseca al sujeto. Sea de ello como fuere, es un hecho que Aristóteles no recalca tanto como Kant el papel de la propia elección en la conquista de las virtudes morales.

Educación y elección

Al recalcar la propia elección, Kant está poniendo de relieve una alternativa a la que Sócrates y Platón no conceden beligerancia en el diálogo de *Menón*, cuando los personajes polemizan para decidir si la virtud es un don innato o se adquiere por medio de la enseñanza, del ejercicio o como dádiva de los dioses. Kant coincide con ellos en que las excelencias intelectuales se conquistan a través del ejercicio y de la enseñanza. Empero

las virtudes *morales*, aunque no provienen simplemente de la Naturaleza, tampoco se adquieren por la enseñanza o el ejercicio nada más, pues dependen de una elección libre y autónoma. Por esta misma razón —dice Kant— no pueden ser una dádiva divina. Ni siquiera Dios puede hacer virtuoso a un hombre; únicamente el hombre mismo puede hacerse.

... de no ser así [su virtud], no cerca mérito suyo y por consiguiente, desde el punto de vista *moral*, no sería ni bueno ni... tal vez cierta ayuda sobrenatural sea necesaria... [pero] toca al hombre que se haga primero acreedor a ella y que *sepa aprovecharla* (que no es tan fácil)... y sólo entonces podrá dársele el crédito de ser bueno...²⁷

La virtud para ser virtud, tiene que ser elegida mediante un acto de libertad contra-causal; y Kant piensa que todas las teorías pedagógicas deben mantener esto como eje central. Es lo que distingue a su propia filosofía; y, no obstante toda su problemática, viene a ser el resultado de una vigorosa defensa de la autonomía y libertad del agente moral y del hombre perfeccionado.

Las etapas de la educación

Habiendo en general, puede decirse que la crianza, la disciplina y la cultura deben sucederse en ese mismo orden en la educación de los niños y que después de ellas se procede al fomento de la prudencia y la moralidad. Sin embargo, Kant reconoce que todas estas fases deben interpretarse, hasta cierto punto, desde el comienzo. Al igual que Dewey, insiste mucho en que la educación que se imparta en estas áreas se proporcione siempre a temprana edad. Tanto la disciplina del niño como sus talentos, su prudencia, su cortesía e, inclusive, su moral, debe ser propia de niños, no de personas mayores. “Solo deben enseñarse a los niños aquellas cosas que corresponden a su edad.”²⁸ Este es uno de los aspectos donde la educación —opina Kant— debe plegarse a la Naturaleza. En general, él distingue tres etapas principales en la educación: de la infancia, de la adolescencia y de la mayoría de edad. La segunda comienza aproximadamente a los diez años, al terminar la niñez, cuando el niño ya reflexiona; la tercera debería terminar aproximadamente a los dieciséis años,

...en el momento en que la Naturaleza manda que [los jóvenes] sean capaces de guiar sus propios pasos, cuando... ya están en posibilidad de procrear sus propios hijos y educarlos.²⁹

Esto significa que la educación debe proseguir hasta que el joven haya aprendido “la manera de *vivir* como un ser libre” y que entonces deberá cesar. Naturalmente, el tipo de educación que Kant tiene en la mente aquí es la educación ordinaria, pues siempre habrá unos cuantos que prosigan sus estudios en las universidades y se dediquen a la filosofía, la antropología y, tal vez, a la preparación magisterial. Empero, por lo que respecta a la gran mayoría de las personas,

Podrán seguirse promoviendo algunos medios culturales y ejercitarse privadamente algunos conocimientos; más ya no será menester proseguir adelante con la educación en el sentido común de la palabra.³⁰

¿Deberemos inferir que hay un capítulo aparte para la educación de los adultos?

¿Educación privada o pública?

Kant no es muy explícito acerca de este tema en el sentido que nosotros damos a los términos. Ciertamente habla de la educación “privada”, contraponiéndola a la “pública”; mas por aquella entiende la educación “del hogar” que dan los padres o tutores, y por la segunda, la educación “escolar”, ya sea pública o privada a nuestro modo de entender. Si examinamos la cuestión conforme a nuestro propio criterio, sus conclusiones no son claras, pero podrían resumirse en esta forma. Ya hemos visto que Kant considera que la finalidad de la educación es futurista e internacionalista, lo cual significa, para él, que queda descartado el control estatal y

²⁷ *Religion*, Greene and Hudson, p. 40.

²⁸ *Education*, Churton, p. 93; cf. pp. 31 y sig.

²⁹ *Education*, Churton, p. 26.

³⁰ Loc. cit.

aun el subsidio estatal; por otra parte, tampoco concede gran injerencia a los preceptos educativos de los padres de familia. A la postre, su conclusión es que la dirección de las escuelas debería estar a cargo de las personas más inteligentes y de criterio más amplio, capaz de interesarse por el bien universal y la perfección última del género humano. Hasta aquí, su punto de vista es contrario al de Aristóteles. Parece estar de acuerdo, no obstante, en que los gobernantes pueden llegar a tener criterios no menos amplios si se les da la preparación debida y entonces puede la educación tornarse pública en ese sentido. Mientras tanto, parece creer que deberá depender de la iniciativa privada.

Tomando la cuestión como él la plantea, ¿cuál es su posición acerca de la educación del hogar contrapuesta a la escolar? Kant sostiene que debe haber escuelas. Las escuelas ofrecen ventajas muy definidas que no brinda el hogar por lo que respecta a preparar a los niños para la vida en sociedad, e inclusive para que desarrollen ciertas cualidades o talentos. Es más, en cierto pasaje donde critica a Rousseau, el filósofo parece desear por “artificial” el cuidado tutelar, salvo aquel —quizá— que va encaminado a formar los primeros maestros de escuela. En sus tratados sobre la educación, sin embargo, adjudica ciertas funciones a la educación hogareña que imparten los padres y tutores. En realidad, afirma que la finalidad de la escuela es mejorar las enseñanzas recibidas en el hogar, tal vez educando a los padres de familia y a los tutores. Habiendo ponderado las diversas cosas que afirma, yo concluyo que se declara a favor de las escuelas por lo que toca al cultivo de los talentos y a la preparación de la vida social, y que se declara por la educación hogareña en lo que se refiere a la crianza y a la educación en la prudencia. La educación moral debe impartirse tanto en el hogar como en la escuela. Por último, parece estar convencido de que mientras no exista un sistema escolar suficiente, todo el cometido de los escasos planteles en marcha debe reducirse a tratar de mejorar ese tipo de educación (típico de su tiempo) predominantemente hogareño.

Beneficiarios de la educación

¿A quiénes hay que educar? Es evidente que a todo ser humano debe dársele, en cierta medida, esa clase de educación general que antes describíamos. En su libro, se deja ver claramente que Kant solo piensa en los muchachos; pero en otro contexto establece que la educación compete a los dos sexos y sugiere que tal vez Rousseau tenía razón al pensar que la educación correcta de las mujeres aporta saludables efectos al hombre y a las costumbres. Sin embargo, aun en este pasaje parece tener la opinión de que la educación que corresponde a las mujeres es la del hogar (sin asistir propiamente a la escuela) y que debe consistir más bien en una serie de orientaciones para formar el buen gusto y los buenos sentimientos que en instrucciones propiamente dichas. “Más le vale a la mujer conocer a los hombres que conocer los libros. El honor es la virtud suprema que puede alcanzar y el buen cuidado de la casa su mayor mérito.”³¹ Esto ya es mas —aunque ciertamente no mucho más— de lo que Aristóteles dejó dicho.

Uniformidad

Y ¿deberán todos los niños tener la *misma* educación? En general, sí. Sin embargo, Kant reconoce que hay distintas potencialidades y talentos y que, probablemente, no en todos los educandos deban fomentarse las mismas cualidades ni impartir a todos los mismos conocimientos. Por otra parte, en cierto pasaje sugiere que es deseable la uniformidad de la educación en el sentido de encaminar a todos los hombres a profesar los mismos principios. Y en otro contexto afirma que todo niño debería aprender nociones fundamentales de todas las ramas del saber, ya que ignora cuáles son los conocimientos que le harán falta cuando crezca. Estas dos últimas opiniones están muy en consonancia con nuestra manera de pensar.

³¹ Citado por Buchner. Kant's Educational Theory, p. 226.

CAPITULO IV LA FILOSOFIA DE DEWEY SOBRE LA EDUCACION

PREÁMBULO

El escenario de Dewey

Así como el mundo de Kant no era el de Aristóteles, tampoco el mundo de Dewey fue el mismo de Kant, no obstante haber mediado entre los dos menos de un siglo de distancia. El romanticismo y el antirracionalismo habían llegado a fortalecerse y a formar toda una familia de filosofías idealistas prósperas —todas ellas de raigambre kantiana y romántica—. Las ciencias habían progresado mucho y se habían introducido en nuevos campos y la teoría del evolucionismo —sobre todo— había ganado enorme aceptación. También la revolución industrial y las revoluciones nacionales habían hecho grandes progresos y efectuado profundos cambios en la sociedad y en los gobiernos. Por otra parte, para entonces ya no era tan potente la influencia del cristianismo en los sectores cultos. Y, desde luego, ya los Estados Unidos, a costa de formidables esfuerzos por abrir nuevas brechas de expansión, habían superado la etapa colonialista y se habían convertido en una poderosa nación que para nada iba a la zaga de las demás —aunque sus principales aportaciones se habían originado en el extranjero.

Hasta cierto punto, se puede ver en la filosofía de Dewey sobre la educación un fruto histórico de algunos de los fenómenos mencionados y la aportación que los Estados Unidos hicieron para impulsarlos. El mismo Dewey considera —ya más concretamente— que su filosofía plasma las repercusiones que tuvieron en la educación estos cuatro movimientos:

- a) La aparición de las ciencias experimentales modernas, incluyendo a la psicología;
- b) La revolución industrial;
- c) La creación de la democracia *social*, y
- d) La teoría de la evolución.

En realidad, una de sus justificaciones más válida es que representa las repercusiones lógicas que tuvieron en la pedagogía esos cuatro desenvolvimientos modernos los cuales ya hemos aceptado.

Dificultades que se presentan

Aparte de lo dicho, la filosofía de Dewey sobre la educación es también, y por derecho propio, una estructura independiente, y será este aspecto el que habrá de interesarnos, más bien que su procedencia histórica o los efectos que produjo. La exposición de la doctrina de Dewey implica problemas que no se presentan en Aristóteles ni en Kant. Estos dos filósofos nos legaron una colección relativamente pequeña de escritos sobre el tema de la educación y, salvo por algunos cuantos pasajes en otros contextos, todos ellos están contenidos en un único libro. Dewey, en cambio, estuvo escribiendo de este tema durante más de 65 años, y su legado doctrinal —no obstante los mínimos cambios apreciables de su posición— es inmenso, abundante en reiteraciones y falta de sistematización. Añadamos todavía que incluye una serie de versiones diferentes —más largas unas, más breves otras— de su filosofía al respecto. Podemos citar desde *Mi credo pedagógico* (1897), pasando por *La escuela y la sociedad* (1899), *El niño y el currículum* (1902), *Democracia y educación* (1916) y otras obras, hasta *Experiencias y educación* (1938). Aparte de estos libros, nos han quedado del autor innumerables artículos sobre el tema y, claro está, digresiones muy pertinentes de otros libros que no versan primordialmente sobre educación.

Existen además otras dificultades como, por ejemplo, la falta de claridad de estilo del autor y el hecho de que casi nunca condensa su sentir total con relación a un tema en un único pasaje —de ahí que sus expositores se vean obligados a recurrir constantemente a otros contextos. Finalmente, se echa de menos en Dewey cualquier ayuda importante por lo que toca a la organización y presentación lógica de los materiales. En consecuencia, lo que el lector hallará en las páginas siguientes es mi intento personal de presentar la filosofía de Dewey alrededor del triple eje de esos tres problemas que debe plantearse una filosofía de su índole. Me alienta la esperanza de que no sea mucho lo que quede sin contestación o fuera de perspectiva.

NATURALEZA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*El punto de vista de Dewey*¹

Aunque lo que nos interesa primordialmente en Dewey es su filosofía de la educación propiamente dicha, es menester decir algo relativo a su opinión general sobre la naturaleza de la filosofía educativa, de la cual escribió mucho, por cierto. El primer punto esencial es que Dewey rechaza aquella distinción, tan importante para Aristóteles y para Kant, entre filosofía especulativa y teórica y filosofía práctica. Para Dewey, muy conforme en ello con la teoría de la evolución y el pragmatismo, todos los pensamientos tienen una funcionalidad práctica, inclusive los pensamientos filosóficos. La filosofía nace de los problemas de la vida humana, sobre todo de los problemas causados por las luchas sociales, y se ocupa —o por lo menos debe ocuparse de resolverlos. Para él, la filosofía debe ser la teoría más general sobre la práctica y debe culminar en

la formulación de hipótesis vastas y generosas que, una vez aplicadas como planes de trabajo, puedan proporcionar dirección inteligente a todos los hombres que se dedican a descubrir medios con los que el mundo aumente su valor y su trascendencia.²

De aquí se sigue que la filosofía de la educación sea para Dewey la preceptiva del ejercicio didáctico. En realidad, Dewey no concibe que la filosofía pueda ser otra cosa que filosofía de la educación. En un célebre pasaje, escribe:

Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la Naturaleza y a nuestros semejantes, se hace posible definir la filosofía como *la teoría general de la educación*... filosofar consiste en aplicarse deliberadamente a elaborar una preceptiva didáctica.³

EL razonamiento de Dewey para afirmar esto puede resumirse así:

- 1) La educación es el proceso para formar disposiciones fundamentales;
- 2) La filosofía es la teoría general para formar tales disposiciones;
- 3) Por consiguiente, la filosofía es la teoría general de la educación.

Dewey llega más lejos, hasta decir que “cuando una teoría [filosófica] no hace ninguna aportación a los esfuerzos pedagógicos, su contenido es artificial”. Y en sus declaraciones autobiográficas reitera el mismo criterio:

... la actividad filosófica debería centrarse en la educación, considerándola como el máximo interés humano y en el que, inclusive, adquieren su mayor relieve otros problemas: cosmológicos, morales y lógicos.⁴

Y ¿por qué causas debe normarse la educación por una teoría filosófica general? ¿Por qué causas no debe contentarse simplemente, por ejemplo, con trabajar por la perpetuación de las instituciones que ya existen o por cultivar aquellas disposiciones que ya las sociedades suelen considerar útiles y deseables? Entre otras razones, porque

las actividades de la enseñanza tienden a convertirse en tareas rutinarias y empíricas cuando sus propósitos y sus métodos dejan de estar animados por el afán amplio y comprensivo de situarse en el lugar que les corresponde dentro de la vida contemporánea, afán que corresponde a la filosofía infundirles.⁵

¹ *Prenotando*: El traductor ha preferido verter al castellano, de nuevo, todas las referencias y citas textuales a las obras de Dewey. A continuación viene —no obstante— una bibliografía de las obras citadas ya traducidas.

² *El Hombre y sus Problemas*. Ed. Paidós.

³ *Democracia y Educación*. 4ª ed., trad. por Lorenzo Luzuriaga. 1960. Ed. Losada.

⁴ *Compilación de John Dewey, On Experience, Nature, and Freedom*.

⁵ *Democracia y Educación*.

Aquí querría Dewey añadir que las instituciones existentes pueden ser tiránicas, despojadoras o limitativas y que las disposiciones que suelen considerarse útiles y deseables tal vez no lo sean verdaderamente. Hasta pudiera ser posible que no existiese dicho supuesto consentimiento general sobre las disposiciones dignas de cultivo.

Empirismo y educación

EL segundo punto esencial en el que Dewey insiste es que toda la filosofía, y también la filosofía de la educación, debe ser empírica; es decir, que debe someterse a la investigación experimental propia de las ciencias empíricas. El método consistente en la intelección científica y en la acción inteligente que procede de aquélla es, según Dewey, “el único recurso con que cuenta, en última instancia, el género humano para explorar en todos los campos”.⁶ Tal es la convicción fundamental de Dewey y su evangelio supremo. Su pensar queda más explícito en el fragmento que transcribo a continuación y al que he de volver a referirme. Afirma el filósofo que los problemas involucrados en el mejoramiento de la condición humana son tres:

- a) “Poder controlar la efectuación o la existencia de experiencias totalizantes” (“experiencias de consumación”), o sea, de “las experiencias que sobresalen por su valor intrínseco”;
- b) “Poder enriquecer tales experiencias mediante el esclarecimiento y profundización del significado que encierran”, y
- c) “Poder ampliar el ámbito de las personas y de los grupos sociales que resultan beneficiados por tales valores”. En seguida, escribe lo siguiente:

Lo que caracteriza mi teoría es, sencillamente, la importancia que atribuyo a las experiencias cuyo objeto es el conocimiento —definido como el resultado adonde conduce una investigación apropiada— y que son las únicas por las que se resuelven aquellos problemas. Tanta importancia hoy a estas experiencias cognoscitivas, que llego hasta afirmar que la inteligencia, en cuanto fruto de tales conocimientos, es el *único* instrumento disponible que tenemos para llevarlas a cabo. Mi teoría está en oposición a todas esas que proclaman principios trascendentales a *priori*, instituciones racionales, revelaciones de lo alto, adhesión a las autoridades estatales y clericales reconocidas, revoluciones inevitables del orden social, etc., que se suponen ser los agentes encargados de afianzar los valores experimentados y de hacer que se disfruten extensivamente.⁷

Con estas palabras, Dewey defiende el método de la investigación empírica como la única base en que fundar las creencias y la actividad humanas; se declara, pues, contra Kant, Aristóteles, el cristianismo, el nazismo, la Iglesia, Marx, Maritain, Niebuhr, Hutchins y todos los demás opositores del postulado suyo que “si le es posible a la experiencia, atendida estrictamente al método experimental, perfeccionar sus propias líneas directrices y nivel de realización”. Debajo de estas palabras está, naturalmente, sirviendo de puntal, todo el bloque de la filosofía deweyana: su empirismo, su pragmatismo y su naturalismo —aspectos que no podemos detenernos a examinar aquí. De acuerdo con esta convicción suya, Dewey afirma, en primer lugar, que cualquier metodología didáctica o cualquier recurso pedagógico (por ejemplo, el uso del *orbis pictus* y del catecismo moral que Kant proponía como los mejores medios para enseñar la historia natural y La moral) deben fundarse en resultados obtenidos por las pruebas empíricas más severas. Este es uno de los puntos relacionados con las reformas a la enseñanza en que más insiste Dewey, y que nace de su afición a las escuelas experimentales; es decir, que la educación, tomada como una asignatura que revisa y dirige los procesos pedagógicos, debe tornarse científica. Kant no tendría dificultad en compartir esta idea —como vimos antes— y tampoco Aristóteles tendría objeciones, sólo que éste no tenía ninguna idea de lo que era una investigación experimental y estaba convencido (por lo que podemos juzgar) de que los griegos habían reunido ya todos los datos empíricos necesarios en todas las ramas del conocimiento, y que si algún dato les faltaba lo podrían obtener fácilmente viajando por el mundo y observando especímenes.

En segundo lugar, Dewey afirma que es indispensable que *todas* las premisas en que se funda la concepción de la naturaleza del hombre y del mundo y sirven para determinar cuáles son las disposiciones que deben cultivarse y cómo deben someterse a revisión empírica. A las ciencias debemos recurrir para “averiguar las realidades del mundo”; solo ellas pueden decirnos “a qué principios generales podemos dar fe respecto del

⁶ *La Busca de la Certeza*. Tr. por Imaz. Fondo de Cultura Económica.

⁷ *The Philosophy of John Dewey*, ed. P. A. Schilpp (Nueva York: Tudor Publishing Co., 1939), p. 563.

mundo”; no compete esto ni a la filosofía ni a la teología ni a la autoridad ni a ninguna otra fuente. Todas esas premisas que no son del orden empírico y que constantemente están utilizando los metafísicos y los teólogos, arguyendo una y otra vez que son indispensables, no representan para Dewey un punto de partida válido y ni siquiera posible. Kant objetaría aquí, por principio, y quizá también Aristóteles (ciertamente los neo-aristotélicos objetarían), pues Kant mantiene sobre el mundo ciertos postulados que no se fincan en la experiencia, sino en la moralidad, la cual es a *priori*; Aristóteles, por su parte, sostiene que algunas tesis sobre el mundo pueden justificarse racional o intuitivamente. Mas, en la práctica, es posible que los dos concordaran con Dewey, pues los postulados kantianos no se aplican a determinar lo que debe hacerse en la moralidad ni en la educación; y Aristóteles parece dar a entender que en el campo de la ética y en el de la política no hay verdades necesarias —o que, por lo menos, las verdades necesarias de la filosofía especulativa no tienen consecuencias prácticas en la acción.

Y ¿qué decir de los juicios de valor fundamentales de orden ético sobre los fines de la educación, etc.? Kant postula principios morales apriorísticos y ajenos al empirismo: el imperativo categórico supremo y las obligaciones consiguientes de cultivar los talentos propios y cooperar a la felicidad de los demás. Aunque la posición de Aristóteles no es muy clara, debido a que nos dice que no debemos esperar en el campo de la ética y de la política la misma clase de certeza que podemos conseguir en la esfera de las matemáticas, no por esto hemos de suponer que siga una criteriología empírica del tipo de la de Dewey, aparte de que siempre ha sido característico de la tradición aristotélica sostener que los principios éticos y los propósitos finales se determinan mediante la razón, no por el camino científico del sondeo experimental. He aquí una de las controversias más definidas que separan a Maritain, Adler y Hutchins de los seguidores de Dewey. Y es que la tercera proposición deweyana establece no solo que la experiencia logra perfeccionar sus propias líneas directrices, sino que todos los ideales o los fines que nos proponemos deben “conmensurarse a las proporciones de otras experiencias ya vividas realmente”.⁸ Hasta nuestras normas más incommovibles y nuestras metas más lejanas, hemos de contemplarlas a manera de hipótesis para satisfacer las necesidades y los deseos humanos o como medios para realizarlos; y deben quedar sujetas a las rectificaciones eventuales que conviene hacer a la luz de experiencias ulteriores. Ninguna norma y ninguna meta se pueden profesar con el carácter de incommovibles, irrevocables o ciertas a *priori*.

Para expresarlo en otra forma, lo que Dewey está arguyendo aquí es que *todas* las tesis que entrarían a formar una filosofía normativa de la educación deben tener como único fundamento válido la investigación empírica y reflexiva de tipo laboratorio —nada más. Y esto, ya se trate de filosofías normativas o prácticas, fundamentales o derivadas. En esto, Dewey se aparta de muchos críticos suyos recientes, de Kant y también, probablemente, de Aristóteles. He de hacer notar, empero, que aunque llegue a disentir de ellos por lo que toca a la *esencia* de la filosofía normativa de la educación, puede —sin embargo— no disentir siempre respecto del *contenido*. Pues, en un plano puramente teórico, podría suceder que todas las posiciones sobre la finalidad y métodos de la educación que otros profesan estuviesen de acuerdo con la comprobación experimental; pero, en realidad y naturalmente, por lo que después Dewey sigue afirmando, vemos que la conclusión a la que llega, correcta o equivocada, es que multitud de tales posiciones no se demuestran empíricamente y deben, por lo tanto, rechazarse. Las opiniones que sostienen los tradicionalistas de la educación, no están equivocadas —según Dewey— por ser tradicionalistas (lo que es más: su perpetuada *vigencia* revela a su favor que cuentan con un cimiento empírico), sino únicamente porque descubrimientos científicos ulteriores las han invalidado.

⁸ La Busca de la Certeza.

DISPOSICIONES QUE DEBEN CULTIVARSE

Cierto problema inicial

Desde el principio he dado por sentado que la educación, y sobre todo la educación tomada en el primer sentido de los especificados en el capítulo primero, procura o debe procurar el cultivo de ciertas disposiciones o excelencias en la prole. Este es el objetivo inmediato que en todo tiempo he visto en la misión de educar. Ahora bien; resulta que Dewey —como indicaba en páginas anteriores— parece rechazar en ocasiones este supuesto; es decir, Dewey se expresa a veces en términos que parecen dar a entender que él no considera que la educación deba ocuparse, en absoluto, de crear disposiciones. Tal parece que Dewey identifica la educación con el proceso mismo de la vida y del desarrollo y que nos la describe como una reconstrucción ininterrumpida de las propias experiencias o como el enriquecimiento progresivo del contenido y significado que tienen. Nos dice que la educación se acrece mediante las experiencias, gracias a ellas y para perfeccionamiento de ellas”, como si las disposiciones no figuraran para nada. Sin embargo, no debemos dejarnos desorientar por estas expresiones deweyanas, ya que el filósofo también habla constantemente de la formación del carácter, de los hábitos, de las actitudes y de las creencias, a través de la educación: e inclusive llega a definirla (como en el célebre pasaje transcrito un poco más arriba) en los mismos términos en que yo lo hago, es decir, como “el proceso seguido para la formación de ciertas disposiciones fundamentales, con respecto a la Naturaleza y a nuestros semejantes...” Hemos de concluir, en consecuencia, que la doctrina integral de Dewey asienta que la vida, el crecimiento, la reconstrucción de las experiencias y su enriquecimiento, la actualización de las potencias, etc., todo ello *entraría consigo* la formación de disposiciones de diversa índole. Tal vez no se cifre aquí el cometido último y total de la educación en el ánimo de Dewey, como parece cifrarse en el de Kant: pero no deja de ser una condición necesaria para que logre su cometido final y completo.

Dos observaciones

Siendo esto así y dado que Dewey no se desentiende de la primera de nuestras preguntas planteadas, ¿cuáles son las actitudes, hábitos, creencias y rasgos de carácter que el proceso educativo debe imprimir y originar? ¿Cuáles son las disposiciones fundamentales, con respecto a la Naturaleza y a nuestros semejantes, ¿qué debe crear el proceso de la educación? En consonancia con lo ya expuesto y disintiendo en ello de Aristóteles y de Kant, Dewey sostiene que no puede darse a esta pregunta sino una respuesta exploratoria, dado que se apoya en la experiencia y es susceptible de nuevas revisiones a la luz de nuevas experiencias. La lista de las disposiciones enumeradas deberá evolucionar en la medida en que aumenten nuestros conocimientos sobre el hombre y el mundo, y conforme vayan cambiando las circunstancias de la vida humana. Aun en el supuesto de que los enunciados se mantuvieran intactos, el sentido que habría que darles es modificable; tal vez haya que definirlos de nuevo en función de los cambios específicos que se produzcan en nuestros conocimientos o en nuestro medio ambiente.

También insiste Dewey, apartándose una vez más de Aristóteles y de Kant, en que no es legítimo dividir las excelencias en dos categorías separadas. Arguye que cualquier duda sobre el tipo de personalidad a que se aspira es una deuda moral y que, por ende, todas las disposiciones son disposiciones morales al competir al propio ser de la persona. Es así como rechaza la distinción aristotélica entre excelencias intelectuales y morales y la distinción kantiana entre perfecciones naturales y morales. No existen disposiciones que sean puramente morales, si en ellas se quiere ver una nota específica, y todas ellas tienen una repercusión moral. La consecuencia lógica para Dewey es que toda la educación es moral, aunque también sea científica, y que la educación moral no constituye una actividad específica distinta de las otras actividades del currículo.

Disposiciones que no deben cultivarse

Querríamos que se nos proporcionara siquiera una lista provisional o exploratoria de las disposiciones que Dewey entiende como “fundamentales”, pues si la filosofía ha de lograr algo, como teoría general que es de la educación, no debe prescindir de dárnosla. Pero sucede que, por más que Dewey asiente que la filosofía consiste en una teoría general para formar disposiciones fundamentales, resulta difícil hallar en sus escritos alguna recolección sistemática como la que nos es posible hallar en Kant y en Aristóteles. Examinando la filosofía deweyana en su integridad, hallamos que muchas de las disposiciones que Aristóteles, Kant y otros

pensadores enumerarían, tienen por fuerza que quedar excluidas en ésta —me refiero, en concreto, a todas aquellas actitudes y creencias que de alguna manera se fincan en teorías racionalistas del conocimiento o en una metafísica sobrenatural o en un recurso a la autoridad estatal o clerical. Tiene que ser así para Dewey, ya que cualquier actitud o creencia del tipo citado es incompatible con el empirismo y el naturalismo que generalmente profesa. Dada su posición, le es imposible legitimar cualquier disposición fundada en principios trascendentes a *priori*, en la revelación, en la autoridad, en la tradición, en las revoluciones inevitables, o en la concepción ordinaria de Dios, en la concepción kantiana de la libertad, en la inmortalidad del alma o en cualquiera otra actitud que se origine de tales ideas.

Vemos, por consiguiente, que Dewey se convierte en adversario de muchas disposiciones que otros filósofos de la educación, clásicos y modernos, han considerado como excelencias dignas de cultivo. Esta actitud de Dewey tal vez ha sido la que más indigna a sus opositores, y también la que disimulan o pasan por alto todos aquellos que piensan poder compaginar la teoría general deweyana de la educación con otra forma de teísmo más o menos tradicional. Al mismo tiempo, ésta es la actitud que suscita un problema a los encargados de las escuelas públicas. La situación es ésta, a mi entender: las escuelas públicas deben mantenerse neutrales, no sólo neutrales entre católicos y protestantes o cristianos y judíos, sino neutrales también entre naturalistas y ateos o sobre-naturalistas y teístas. Por consiguiente, si bien es cierto que las escuelas públicas no están facultadas para imbuir actitudes religiosas ni valores tradicionalistas, no es menos cierto que tampoco pueden proponerse desmitificar la educación ni fomentar oposiciones a tales actitudes o valores religiosos ni tratar de nulificarlos —como tendría que hacerlo el verdadero deweyano. Conviene notar que la existencia real de este problema no significa que la posición de Dewey sea falsa (tal falsedad podría únicamente demostrarse —sí acaso— por medio de una refutación crítica muy cuidadosa); pero sí significa ciertamente —por menos así me parece a mí— que los encargados de las escuelas públicas deben tener mucha cautela en el modo de aplicar la filosofía de Dewey. Les será lícito, tal vez, fomentar las disposiciones constructivas que predica, pero siempre absteniéndose de llevar hasta sus últimas consecuencias las disposiciones destructivas.

La inteligencia reflexiva

Para establecer cuáles son para Dewey las disposiciones positivas que deben cultivarse, hemos de recurrir a sus obras ético-políticas, como lo hacíamos al examinar a Kant y a Aristóteles. Recurriré especialmente a la segunda parte de la segunda edición de su *Ética* (1932), que recientemente ha sido reimpresa con el título de *Teoría de la vida moral*. (Título justificable, ya que, para Dewey, la teoría moral es la parte de la filosofía que se ocupa especialmente de dilucidar cuál es el tipo de personalidad que debemos forjarnos.) En este libro, Dewey comienza por presuponer, al igual que casi todos los filósofos —incluyendo sin lugar a duda a Kant y, tal vez, inclusive a Aristóteles—, que la transición de una etapa de moralidad fundada en el hábito o en la costumbre a otra moralidad reflexiva no sólo es indispensable cuando se suscitan problemas, sino que ya en principio es una buena adquisición. Michael Oakshott, de pensamiento conservador, distingue también estas dos formas de vida moral.¹ En la primera, nos dice.

la vida moral es un *hábito de sentir y hacer*; no un hábito de *enjuiciar* reflexivamente, sino nada más de *sentir* y de *obrar*... aquí el sujeto actúa casi sin reflexionar.

Y en la segunda:

... la acción se determina no por la fuerza del hábito, sino por *la aplicación reflexiva de un criterio moral*... se atribuye a la propia conciencia individual o social un valor distintivo; no solamente la norma o el ideal son producto de la meditación reflexiva, sino que el hecho mismo de aplicar a determinadas situaciones tal norma o tal ideal es también otra actividad reflexiva... cuya virtud característica es mantener al comportamiento sometido a un continuo análisis de corrección y de crítica.

Oakshott estima en menos esa segunda etapa de la vida moral y añora la vuelta a la primera, aun comprendiendo que dicho regreso es imposible; no así Dewey. Dewey es un apóstol del método de la investigación reflexiva (esto ya lo habíamos dicho) y piensa que no resulta menos deseable en la actividad moral que en la actividad científica. Para él, la vida moral (incluyendo la conducta, la elección y la forja de la personalidad) consiste precisamente en “un hábito de pensar reflexivamente”. El sentimiento y la acción

¹ Ver *Rationalism in Politics* (Londres: Methuen and Co., Inc., 1962); las citas en el texto son de las pp. 61, 66, y sig.

tienen su propio lugar, claro esta, pero *no deben* consistir simplemente en hábitos; lo que debe ser habitual es el *empleo* de la *inteligencia*, de suerte que el sentimiento y la acción resulten habituales únicamente en la medida en que son una condición para vivir inteligentemente. Por lo que mira a la espontaneidad, ésta tiene, dentro de la moralidad reflexiva, por lo menos ese mismo lugar que tiene dentro de una moralidad regida por la costumbre. Dewey concibe el hábito de la reflexión como el recurso constante a ponderar los problemas siempre que se presenta alguno y como el esfuerzo por presentirlos cuando existen. Esto no significa, para él, que debamos “ensombrecer de cavilaciones” el color natural de nuestra vida, ni que hayamos de rumiar inútilmente cada cosa.

La mejor prueba de que ya se consigné estructurar bien el carácter moral está en saber cuándo hace falta el examen moral de conciencia y cuándo no.²

De manera análoga, el mejor indicio para Dewey de que se tiene bien formado el hábito de la reflexión consiste en saber cuándo conviene ponderar una cosa y cuándo no conviene.

Otras disposiciones afines

Es así como Dewey llega a insistir, antes que nada, en que es preciso desarrollar una disposición reflexiva, o sea, un hábito de *inteligencia*. Esto supone la adquisición integral de una excelencia compleja que es moral y, al mismo tiempo, intelectual, que contiene dos elementos:

- a) La formación de una tendencia reflexiva para postergar un acto o posponer un deseo; en otras palabras: el control de los impulsos que permite inquirir y deliberar. También está, involucrada la voluntad de enterarse de todos los datos que entran en la formulación y solución de los problemas que se presentan o pueden presentarse. Aquí añade Dewey otra cosa más: que, moralmente, importa más la voluntad de inquirir lo que hace falta que la amplitud de los conocimientos que se poseen realmente. Quiere decirnos que debemos tratar verdaderamente de averiguar, en cuanto sea posible, todas las circunstancias que rodean el problema, pues sería contradictorio querer encontrar algo sin ponerse a buscarlo. Dicho de otra manera, el hábito de la reflexión mental presupone otro de recolección de datos, datos de primera mano siempre que sea posible, y hasta de segunda mano si hace falta. El segundo elemento,
- b) Consiste en forjar metas de largo alcance y de ámbito más amplio, de suerte que el sujeto actúe con miras a conclusiones ya reflexionadas y que aprenda, en general, no solo a ponderar las cosas partiendo de las ideas más claras que tenga, sino a proceder en la práctica conforme a lo pensado. Se trata, pues, no solo de pensar, sino de realizar inteligentemente. Cuando se posee esta disposición compleja, afirma Dewey, se posee un *carácter*.

... el carácter consiste en la identificación estable del impulso con el pensamiento, de suerte que el impulso suministre la fuerza en tanto que el pensamiento suministre la continuidad, la paciencia y la tenacidad, hasta dar por resultado una línea unificada de conducta.³

Junto con el carácter se adquiere el sentido de *responsabilidad* por los resultados. Y cuando se tiene además un concepto bien razonado y empíricamente comprobado de lo que es bueno en verdad, en contraposición a lo que solo es bueno en apariencia, entonces existe la virtud cardinal de la *sabiduría*, tal como Dewey la entiende. Esta sabiduría deweyana viene a parecerse mucho al concepto kantiano de la prudencia y a la sabiduría práctica aristotélica.

El proceso del pensar reflexivo

En lo que primero insiste Dewey es en que adquiramos el hábito de la reflexión mental para dilucidar nuestras incógnitas sobre la naturaleza de las realidades y el curso de nuestra acción. Por esto entiende que adquiramos las habilidades o talentos que hacen falta para realizar bien el proceso mental, así como los datos necesarios para obtener conclusiones válidas y una actitud dócil de seguirlos como criterios orientadores de la

² John Dewey, *Theory of the Moral Life* (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1960), p. 12.

³ *Theory of the Moral Life*, p. 36.

acción. Para comprender mejor lo que esto significa, debemos esclarecer el concepto deweyano de reflexión mental. Dewey no entiende por ésta simplemente cualquier clase de actividad de la mente, sino

la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento, examinando los fundamentos en que se apoya y las conclusiones ulteriores adonde conduce.⁴

Así mismo, también es el examen de cualquier curso de acción que se abre ante nosotros, a la luz de sus condiciones y sus consecuencias. Esta manera de pensar, como él la entiende, se desarrolla siempre —o debería desarrollarse— siguiendo el proceso que Dewey juzga característica de las ciencias modernas experimentales y ejemplificado en ellas de la mejor manera. Sin embargo, puede realizarse en distintos niveles, de modo diverso y en situaciones variadas. Supongamos que queremos encontrar la causa científica de que ciertas burbujas se comporten en una forma especial.

- 1) Existe ahí un problema, una dificultad que se percibe. Según Dewey, todos los pensamientos que de veras lo son parten de un problema semejante y que pide realmente una solución.
- 2) Tal problema tiene que ponerse en claro y definirse por medio del análisis, de las experiencias pasadas y de cualquier clase de conocimientos que se tengan al respecto. Conjugando estos mismos elementos con un poco de imaginación,
- 3) Se formula una hipótesis probable de la mejor solución. Una vez asentada la hipótesis,
- 4) Se deducen sus consecuencias y corolarios.
- 5) Finalmente, se somete a prueba la hipótesis, ideando algún medio para determinar si queda confirmada por experiencias ulteriores.

Este último paso es el decisivo para determinar si la hipótesis es digna de crédito y válida como base para situaciones análogas de acción.⁵ Únicamente en aquellos casos en que queda suficientemente confirmada por experiencias ulteriores se la podrá tener como verdadera y como parte del conocimiento; sin embargo, nunca podrá ser tenida por absolutamente cierta, aunque nos parezca estar muy confirmada. El valor real cognoscitivo del proceso depende de la amplitud y la precisión empleadas al realizar los pasos 2, 3) y 4).

Dewey sostiene que esta misma línea de discurso mental puede y debe realizarse al examinar cuestiones morales. Es más, una de sus tesis básicas afirma precisamente que las cuestiones morales deben examinarse sobre las mismas bases empíricas cuya eficacia nos consta en el estudio de la Naturaleza. No niega que sean muy diferentes entre sí los problemas así planteados: “¿Qué debo hacer ahora?” y “¿Por qué se comportan así estas burbujas?”: sin embargo, está convencido de que el método científico o experimental que debe usarse para la resolución de uno y otro es el mismo.

Una situación moral es aquella en que antes de la acción práctica hay que poner un juicio y hacer una elección. El significado práctico de la situación —es decir, el tipo de acto por el que quedará fraguada— no es evidente por sí mismo. Hay que buscarlo. Surgen deseos que pugnan entre sí y se presentan alternativamente diversos bienes. Lo que hace falta aquí es localizar la línea recta de conducta, el bien conforme a la rectitud. Por eso se nos impone hacer un escrutinio y analizar pormenorizadamente los contornos de la situación, escrutar cada uno de sus diversos factores, iluminar los ángulos oscuros, no deslumbrarnos por las tonalidades más vividas y dominantes siguiendo tales a cuales cursos de acción que se presenten, considerar la decisión adoptada solo como un ensayo exploratorio hasta que los resultados obtenidos demuestren verdaderamente ser los que nos habíamos propuesto. Esta búsqueda es la inteligencia.⁶

Adquisición de los talentos intelectuales y del conocimiento

Parece evidente —y Dewey lo recalca a menudo— que este hábito de inteligencia, tanto cuando se aplica a cuestiones morales como a realidades físicas, supone no solo la posesión de un *conocimiento* (cosa que ya dijimos), sino también de cierta *disciplina* intelectual y emocional y el conjunto de todas aquellas *dotas* de *ingenio* que se requieren para llevar adelante los pasos 2), 3) y 4), siempre según el tipo de problema

⁴ *How We Think* (Boston: D. C. Heath & Company, 1910), p. 6. Suprimida la cursiva.

⁵ Comentarios a este esquema en *How We Think*, capítulo VI, y *Democracia y Educación*, capítulo XI.

⁶ *Naturaleza Humana y Conducta*. Tr. par F. Gonzalez Aramburer. Fondo de Cultura Económica.

propuesto. En otras palabras: hacen falta las mismas disposiciones intelectuales en la investigación científica que en la deliberación moral. Que así sea no cuesta trabajo comprenderlo por lo que se refiere a la disciplina y al ingenio; pero sí cuesta trabajo creer que sea de una misma clase el conocimiento que hace falta, ya que, según muchas opiniones, entre ellas las de Aristóteles y Kant, existen dos clases de conocimiento —práctico o moral, el uno, y científico o teórico, el otro— y cualquiera creería que la investigación científica requiere del segundo mientras que la deliberación moral se vale del primero. Empero Dewey no piensa así.

Para él solo existe un único tipo de conocimiento al que se puede llamar moral o científico, indistintamente. La ciencia moral

está indispensablemente arraigada la empiria, no en teología ni, en la metafísica ni en las matemáticas... no pertenece a otro orden independiente. Consiste en conocimientos físicos, biológicos e históricos que, situados en un contexto humano, iluminan y guían las actividades del hombre.⁷ ... no existe ningún abismo que separe los conocimientos auténticamente morales de los que no lo son. En cualquier momento, ciertas nociones que parecían corresponder exclusivamente al orden físico o biológico pueden adquirir trascendencia moral. Y esto es lo que sucederá siempre que se descubra que están relacionadas con el bien común. Una vez que se descubrieron los gérmenes bacterianos y la relación que tenían con la propagación de las enfermedades, la higiene... cobro un significado moral que antes no tenía.⁸

A todo esto se podría responder que no se pueden utilizar los conocimientos físicos, biológicos e históricos, sin saber primero a qué principio básico o a qué fin de nuestros actos se deben subordinar y que —por consiguiente— a la fuerza se presupone otro conocimiento de orden estrictamente moral. Pero Dewey piensa que inclusive este conocimiento de los fines básicos es empírico por esencia, que debe formarse siguiendo el método experimental de los cinco pasos enumerados y someterse a las mismas pruebas de validez. Admitamos que Dewey no define con toda claridad su punto de vista aquí; pero, *sí* es verdad lo que nos dice, todo el conocimiento que podemos adquirir es de un solo tipo u orden, no de dos naturalezas diferentes.

Ciertas cualidades de la mente

Dewey tiene también cuidado de señalar que el hábito de la inteligencia, aplicado a la ciencia o a la moralidad, incluye otras cualidades que son indiscutiblemente virtudes morales. En cierto pasaje, enumera éstas: “comprensión amplia, sensibilidad fina, tenacidad frente a lo desagradable, motivación equilibrada que permita sopesar las cosas y decidir inteligentemente”. Y en otro pasaje hallamos otra enumeración: “franqueza íntegra, flexibilidad en las inclinaciones intelectuales, amplitud para recibir conocimientos, honradez de miras, sentido de responsabilidad por lo que se refiere a las consecuencias de los propios actos, incluyendo los del pensamiento [a esto último lo llama también ‘integridad intelectual’]”.⁹ Todas estas disposiciones pertenecen a una categoría que Aristóteles y Kant no se preocuparon mucho por encarecer; pero Dewey las considera indispensables para ejercitar el hábito de la inteligencia en cualquier campo. Es así como descubre que una vida de *excelencias* intelectuales contiene ya, en sí misma, todo un conjunto de virtudes morales, aparte del conocimiento y de los talentos propiamente dichos. Esta es una de las causas por las que no acepta esa división entre excelencias intelectuales y morales; por otra parte, nos sirve para comprender mejor por qué Dewey habla con tanto optimismo del método de la inteligencia, considerándolo como el recurso único que tiene la humanidad en cualquier orden de actividades y por qué llega hasta decir que

... hoy día, lo primero que necesita cualquier persona es la aptitud de pensar, poder ver los problemas y relacionar los hechos donde se presentan: hacer uso de las ideas y deleitarse con ellas. Siempre que un joven o una muchacha salen de la escuela con esta adquisición, podrán adquirir poco a poco todo lo demás. Terminarán encontrándose a sí mismos intelectual y moralmente.¹⁰

La inclusión de estas disposiciones ciertamente nos ayuda a ver por qué piensa que “dar a la inteligencia el papel central en la educación”, del modo como lo explica, no redunde en estrechez intelectual ni en un frío

⁷ Naturaleza Humana y Conducta.

⁸ Theory of the Moral Life. p. 144.

⁹ *La Reconstrucción de la Filosofía*. Tr. (I) por Armando Lázaro Ros, 1960, Ed. Aguilar.

¹⁰ El Hombre y sus Problemas.

neutralismo ante los problemas sociales, sino —por lo contrario— puede infundir un ardiente ideal socio-democrático. Y es que todas esas cualidades que Dewey supone incluidas en el método de la inteligencia desempeñan un papel indispensable en la vida de cualquier democracia y tienden, en cierto grado al menos, a hacerla prosperar, aunque se requiera todavía algo más para su pleno florecimiento.

Respuesta a ciertas críticas

También es verdad que, al insistir tanto en el hábito de la inteligencia entendido en la forma propuesta, es decir, como aquello que nos hace más falta en nuestra cultura, Dewey se justifica suficientemente de las imputaciones que se le hacen de anti-intelectualismo, de conformismo y de *mirar* la vida con un criterio acomodaticio. Tal vez sea cierto que las escuelas norteamericanas hoy día fomentan el anti-intelectualismo, las posiciones acomodaticias frente a la vida y otras claudicaciones; pero, aun siendo así, lo único que con ello se demuestra es que las escuelas no han sabido aplicar bien la doctrina pedagógica de Dewey, pues la preocupación primordial de éste no es otra que poner a la inteligencia científica, y todo lo que ella entraña, como cimiento de toda actitud, de toda creencia y de toda acción. Hasta podríamos agregar que han entendido mucho mejor a Dewey los teólogos que lo acusan de “hiper-científico” que sus otros críticos, por más que aquellos teólogos incurran en una petición de principio al dar por asentado que el espíritu “hiper-científico” está errado. Hay que reconocer que Dewey se pronuncia en contra de ciertos hábitos de intelectualismo, como, por ejemplo, los de Aristóteles y de Kant, y que ciertos puntos doctrinales suyos, desgajados del contexto, conducen al anti-intelectualismo; pero no es menos cierto tampoco que la clase de vida que él propone es de un orden auténticamente intelectual.

Más disposiciones

El fragmento citado más arriba, y también otros paisajes, nos harían pensar que la educación deweyana se reduce a fomentar el hábito del pensar reflexivo y las disposiciones que implica. Pero no es así; también aduce otras disposiciones deseables. Algunas de ellas parecen estar estrechamente unidas al método de la inteligencia. Tales son la *imparcialidad* (que incluye la justicia), la tolerancia, la objetividad, la adhesión a los principios en la conducta conforme a la Regla Áurea (el principio supremo de Kant), la amplitud de miras y el cultivo de aquellas cosas que la reflexión da por buenas y consolida. También menciona el *valor* y la *temperancia*, pero las presenta, respectivamente, como manifestaciones de la tendencia frente a los obstáculos y del dominio de sí mismo —ambas cualidades ya anteriormente enumeradas como elementos de la inteligencia. A veces, Dewey identifica el sentido de la responsabilidad con el hábito de la reflexión cuidadosa, otras veces con la posesión de “una voluntad activa para encontrar nuevos valores y revisar viejos criterios” y otras veces con “un sentido para percibir los derechos y las atribuciones de los demás”.¹¹ A esta última cualidad, la llama también fidelidad y la asocia con otro grupo de disposiciones que tienen mucha importancia para él, pero que no parecen ser aspectos del comportamiento reflexivo e inteligente, aunque a Dewey se lo parezca. Estas disposiciones conexas, desde su punto de vista, son la *sociabilidad*, la *comprensión*, la *benevolencia*, el amor y el interés social o preocupación por el bien común.

La fidelidad

Lo que Dewey entiende por fidelidad “en reconocimiento de las atribuciones que surgen en la relación con los demás” requiere cierta explicación, pues es una parte de su ética bastante olvidada tanto por los seguidores como por sus críticos. Dewey desecha, naturalmente, todas las teorías que, como la de Kant, consideran al derecho como una entidad no empírica. Piensa también Dewey, siguiendo en ello a los teleólogos éticos, que resulta “*ventajoso* que contribuyan realmente a lograr algún bien todos esos actos que se juzgan correctos”; pero, en otra parte, coincide con los deontologistas en afirmar que del hecho de que “x sea correcto” no se sigue, sin más, que “x contribuya a lograr un bien”.

... el concepto de “rectitud” envuelve un elemento que no tiene nada que ver con el concepto de la buena. Se trata de un elemento de *exigencia* o *demanda*... lo Bueno es aquello que nos atrae; en tanto que

¹¹ Theory of the Moral Life, p. 147.

lo Recto es aquello que nos manifiesta la *obligación* de determinarnos por un objeto, independientemente de que nos atraiga o de que no nos atraiga.¹²

Los seres humanos, nos explica Dewey, están unidos por relaciones íntimas de muy diversa índole —así, por ejemplo, padre con hijo y amigo con amigo. En consecuencia, los hombres quedan sujetos a una gran variedad de demandas y contraprestaciones (tantas como prestaciones). Muy a menudo, existe un reglamento resguardado por presiones sociales muy complejas que inclusive puede no estar legalizado. Y, no obstante, la existencia y la autoridad de tales exigencias es simplemente una cuestión empírica de hecho.

Pues el Derecho no es más que un nombre abstracto para designar la multitud de demandas específicas para que actuemos y que los demás ejercen sobre nosotros: y que debemos tomar relativamente en cuenta para poder vivir. La autoridad que tienen está en la presión que ejercen, en la eficacia de su insistencia.¹³

... El Derecho, la obligación y la ley surgen de las relaciones íntimas que mantienen entre sí los seres humanos y... su fuerza autoritaria deriva de la naturaleza misma de esas relaciones que unen a la gente.¹⁴

Ahora bien, Dewey está de acuerdo con los utilitaristas en que las instituciones sociales, las relaciones, los puestos y los reglamentos deben establecerse inteligentemente, de suerte que sean razonables y conduzcan al bienestar de todos aquellos a quienes competen. Así mismo, que la educación está comprometida, en parte, a lograr estos propósitos; y añade que debe hacernos captar estas realidades de la sociedad humana, con sus derechos y obligaciones, al mismo tiempo que fomenta en nosotros un sentido de fidelidad en su observancia. Afirma que la educación debe procurar formar en cada uno de los individuos la disposición a mirar cada obligación impuesta como el propio bien, aunque no lo parezca así a primera vista... Lo mejor sería que cada individuo *se convenciese* de que la conducta que se le pide es un bien.¹⁵ A todos les queda el recurso natural de examinar y poner objeciones a cualquier demanda que se les hace; pero cada cual debe preguntarse a sí mismo qué cosas exige de los demás y si está dispuesto a que las exijan también de él. Tiene que desarrollar una mentalidad justa para con el prójimo y tomar en cuenta el bien común.

La sensatez

Muy ligado con lo que nos dice aquí respecto de lo justo, Dewey agrega que debemos aprender a “ser solícitos, *sensatos*, al repartir elogios e inculpaciones, y expresar nuestra aprobación o desaprobación”.¹⁶ El elogio y la inculpación, la aprobación y la desaprobación, el castigo y el premio, son acciones por las que tratamos de influir en los demás (y educarlos). Dewey no las proscribió, como harían algunos progresistas (salvo por lo que toca al elogio y la aprobación); pero si cree que deberíamos usarlas de una manera cuerda o inteligente, ateniéndonos a un criterio fijo. Deberíamos aprender a usarlas, no retrospectivamente, como enseñan los partidarios del retributismo, sino anticipadamente, como medio de encauzar a los demás en sus acciones futuras —sin limitarnos a indicarles el rumbo por donde queremos que vayan, sino tomando en cuenta por dónde conviene buscar el bienestar general y colectivo.

Un criterio de moralidad

En toda esta exposición se aprecia manifiestamente que Dewey sigue cierto *criterio* o *norma* mental por la que determina qué exigencias son legítimas, qué ordenaciones correctas y qué actos merecen aprobación o desaprobación. Se aprecia igualmente que tal criterio suyo es teleológico y utilitarista; porque promueve el bien o la felicidad colectiva —aunque rechaza (siguiendo en ello bastante de cerca a Aristóteles) esa identificación que los hedonistas hacen del bien y la felicidad con el placer. Al rechazar cualquier noción de principio fijo o de finalidad irrevocable, Dewey encubre el hecho de que él mismo incurre en la profesión de cierto principio o fin fundamental. La razón de proceder así es que teme que el bienestar general “venga a considerarse como el fin directo de las acciones [o su regla], de suerte que pudiera considerarse como algo fijo e inmutable”; así pues, opta por llamarlo “standard”.

¹² Theory of the Moral Life, pp. 66 y sig.

¹³ Naturaleza Humana y Conducta, p. 326.

¹⁴ Theory of the Moral Life, pp. 69 y sig.

¹⁵ Theory of the Moral Life, p. 83.

¹⁶ Theory of the Moral Life, p. 147.

En cuanto “standard”, consiste más bien en una prevención y establece que, para juzgar una acción... consideremos primero las consecuencias que habrá de tener en general, luego sus consecuencias especiales relativas al bienestar de los demás... esto nos da una buena base para nuestras deliberaciones, pero no pretende fijar de antemano en qué consiste el bien común o la prosperidad colectiva. Siempre deja margen para descubrir nuevos elementos de bienestar y variar la combinación de dichos elementos, este “standard” no sólo autoriza, sino postula continuos adelantos en la concepción de aquello en que consiste concretamente la felicidad.¹⁷

En realidad, en este pasaje tan olvidado Dewey está dando *aceptación* a cierto principio fundamental o fin último, pero desecha cualquier idea precisa e inmutable sobre su contenido. En este último aspecto, mantiene una postura empirista muy diferente de la que mantienen Aristóteles, los hedonistas y otras escuelas; pero resulta interesante notar que su empirismo no es más estricto que el de Kant, quien también tiene miras bastante amplias acerca del contenido real de la felicidad y la perfección.

En efecto, dentro de su propio principio establecido puede caber el principio kantiano de la moralidad. Dewey objeta el formalismo kantiano y el menosprecio de las consecuencias a que puede conducir; pero si acepta la norma de Kant como una directiva para enjuiciar imparcialmente dichas consecuencias. Aconseja que tratemos de imaginar cuáles serían los resultados sí, tanto yo como los demás, procediéramos según la máxima que yo propusiera; y estaría yo dispuesto, entonces, a atenerme a ella? Si no estuviera dispuesto, eso quiere decir que la acción que tengo en la mente no es recta. Es indispensable que me sienta yo dispuesto a permitir que los demás se comporten conmigo como yo me quiero comportar con ellos solo que, aparte de eso, todavía debo preguntarme si, procediendo todos de esa manera, se contribuirá al bien común.

Tenemos, por consiguiente, que, además del hábito de la inteligencia para pensar y obrar y de todas las habilidades y rasgos que le corresponden, debemos tratar de adquirir las disposiciones que respeten los derechos y atribuciones de los demás y el cuidado por el bien común. El pasaje que transcribo a continuación reafirma esto último:

... el meollo del problema de la moralidad y de la [educación] está en integrar la dotación de tendencias e impulsos que recibimos, dentro de un propio yo voluntario en que los deseos y sentimientos se vean centrados en los valores comunes; en que la acción tienda hacia aquellos objetos que contribuyen al enriquecimiento de las vidas de todos los demás.¹⁸

Y después leemos este otro pasaje que restablece el equilibrio:

Cuando llegan a unirse el impulso a la benevolencia y la reflexión inteligente, entonces se tiene el interés [disposición] de donde se originará más probablemente una buena conducta. Empero, para lograr esta unión, el papel de la investigación sensata es tan importante como el del afecto comprensivo.¹⁹

Fomentar esta unión es, para Dewey, la tarea primordial inmediata de la educación.

La democracia

Hasta este momento todavía no he mencionado la democracia. Sin embargo, si hay algo a favor de lo cual se pronuncia abiertamente Dewey es que debemos adquirir las disposiciones exigidas por la democracia, considerada tanto como régimen de gobierno como modo de convivencia. Considera que la sociedad y la educación norteamericanas deberían organizarse de tal manera que la fomentaran en cada individuo, ya que para él (contrariamente a lo que pensaban Aristóteles y Kant mismo) una sociedad completamente democrática es el tipo ideal de sociedad. Y ¿cuáles son las disposiciones que la democracia pide? Según Dewey, no son otras que las ya enumeradas. Es importante tomarlo en cuenta, pero no hay por que incurrir en repeticiones.

¹⁷ Theory of the Moral Life, pp. 142 y sig.

¹⁸ Theory of the Moral Life, p. 168.

¹⁹ Theory of the Moral Life, p. 163.

El sentido de la estética

Quedan, empero, todavía otras dos disposiciones de que hacer mención; una de ellas es el sentido estético. Dewey considera que su desarrollo es un factor importante en la educación humana, aunque no siempre nos lo declare tan explícitamente. No obstante, todo el énfasis que pone en la ciencia como vía para el conocimiento y para obtener el control de las realidades experimentadas, Dewey no considera que la ciencia sea el propósito final de la vida. “Lo definitivo consiste en saber apreciar y servirse de las cosas por la experiencia directa”,²⁰ y la misión de las bellas artes dentro de la educación consiste en intensificar y engrandecer nuestra capacidad apreciativa y nuestras potencialidades para servirnos de la experiencia directa.

Ellas [las bellas artes] revelan la profundidad y latitud de significado en experiencias que otrora serían mediocres y triviales... Seleccionan y realzan aquellos elementos de valor deleitable que nos permiten disfrutar directamente las experiencias.²¹

La fe religiosa

La otra disposición de que debemos hablar es cierta fe religiosa. Aunque Dewey descarta la fe religiosa de tipo tradicional, fe en la existencia e intervención de seres sobrenaturales, se declara partidario de cierta actitud, para con la vida y el mundo, que juzga apropiado llamar “religiosa”. Se trata aquí de cierta devoción a una meta ideal, a “ciertas posibilidades ideales que se ven unificadas a través de una serie de pasos contempladas y proyectados en la imaginación, y de una fe en el hombre y el universo concebidos con una naturaleza que se presta a lograr progresivamente el ideal, por el método de la inteligencia y el esfuerzo coordinado. También los ateos y los naturalistas pueden ser religiosos en este sentido; Dewey ciertamente lo es. Inclusive está dispuesto a decir que la actitud descrita es un modo de creer en “Dios”. En realidad, su “fe común” no es otra cosa que un acrecentamiento e intensificación de las disposiciones ya examinadas para con la Naturaleza y el prójimo; pero falta la pena explicarla para dejar completo el cuadro.²²

El buen hombre y el ciudadano

Anteriormente, al examinar a Kant y Aristóteles, tratábamos el punto de las virtudes del hombre de bien y de su posible oposición a las virtudes del buen ciudadano. Vimos entonces que la educación, para Aristóteles, debe someterse a la constitución nacional, poniendo las disposiciones que producen buenos ciudadanos por encima de las que producen hombres de bien, por lo menos en caso de conflicto. Y ¿qué decir acerca de Dewey? Hay pasajes donde parece dar a entender que los sistemas pedagógicos deben ajustarse a las constituciones —que en las democracias deben ser democráticas y aristocráticas en los regímenes aristocráticos. Esto es lo que parece indicar, por ejemplo, cuando nos dice que “la educación es variable según el género de vida que prevalezca en un grupo”.²³

Estrictamente hablando, esto equivale a reconocer un hecho, y nada más; pero en Dewey no es muy clara la línea que separa sus afirmaciones de hechos de sus afirmaciones doctrinales, y tal parece que esta vez está diciéndonos no solo que la educación cambia de acuerdo con la índole política del grupo, sino que es preciso que cambie. Suponiéndolo así, coincide con Aristóteles, salvo que juzga como ideales las disposiciones democráticas, en tanto que Aristóteles juzgaba ideales las disposiciones aristocráticas. Empero, los dos estarían de acuerdo en afirmar que, dentro de la educación norteamericana, las disposiciones democráticas son las que hay que cultivar, y dentro de la educación griega las disposiciones aristocráticas; y que ni los norteamericanos ni los griegos tendrían derecho de modificar el sistema pedagógico del otro país —ni, para el caso, de ninguna otra nación.

Por otra parte, Dewey está siempre recalcando el hecho de que “como medio para organizar la acción inteligente en sus líneas generales, [la educación] es la clave de los recursos para una reconstrucción social armónica”.²⁴ En “Mi credo pedagógico” nos dice: “Yo pienso que la educación es el método fundamental

²⁰ La Busca de la Certeza, p. 252.

²¹ Democracia y Educación, La Busca de la Certeza.

²² Véase *A Common Faith* (New Haven: Yale University Press, 1934).

²³ *Democracia y Educación*, p. 238; cf. pp. 79, 99, 322.

²⁴ La Busca de la Certeza, p. 252.

para la reforma y el progreso social”.²⁵ Nunca va tan lejos como algunos filósofos modernos de la pedagogía (¿y Kant?), quienes piensan que los educadores, los padres de familia y los maestros deberían servirse de las escuelas para la edificación de otro nuevo orden social; pero lo que sí hace es proponer la educación como “instrumento para realizar las mejores esperanzas que tiene el hombre”.²⁶ Señala claramente que las escuelas, independientemente de sus tendencias, están fomentando determinadas disposiciones y ayudando a la creación de un orden social determinado que puede ser nuevo o viejo, mejor o peor, y que,

por lo tanto, el problema no está en si las escuelas *deben* participar en la formación de las sociedades futuras (pues de todos modos lo hacen), sino en si deberán participar ciega e irresponsablemente o en el grado máximo posible de responsabilidad e inteligencia emprendedora.²⁷

Dewey responde decidiéndose, naturalmente, por lo último, y a mí me parece que eso significa que, para él, las escuelas deben proceder al cultivo de las disposiciones descritas anteriormente, sea cual fuere la constitución nacional; y que compete a los educadores defender la libertad de cátedra siempre que se pretenda restringirla. Lo que más debería importarles no es ver realizados ciertos objetivos preconcebidos en el orden social sino, más bien, promover “cierta unión de impulsos benevolentes y reflexiones inteligentes” dejando que el orden social originado de esta amalgama sea el que fuere.

²⁵ Dewey on Education, ed. M. S., compilación.

²⁶ Democracia y Educación, p. 79.

²⁷ *Intelligence in the Modern World, compilación*, J. Ratner (Nueva York: Modern Library, Inc., 1939), p. 692.

MOTIVOS PARA CULTIVAR ESTAS DISPOSICIONES

Un problema, más

Hemos visto hasta ahora que Dewey entiende la misión educativa como la tarea de formar determinadas disposiciones, aunque a veces parezca negarlo. También hemos visto cuáles son las disposiciones que cree que la educación debería formar. Ahora nos toca ver cómo responde a nuestra segunda pregunta: ¿Por qué causas deberá la educación pretender cultivar estas disposiciones más bien que otras? ¿A qué principios deberá sujetarse, o cuál meta perseguir, que demande el cultivo de tales disposiciones y no de otras? Una vez más nos enfrentamos a un problema. No solamente recalca Dewey que no existen principios o metas que puedan fijarse definitivamente, sino que se expresa como si la educación no poseyera más fin que sí misma, ningún otro fin sino más y más educación.

Tal parece, entonces, que se desentiende de nuestra segunda pregunta, aunque —ciertamente los párrafos donde entrevemos esto son desorientadores. Una cosa que sí hace Dewey es rechazar esa opinión de que los pedagogos y educandos deban tender a objetivos impuestos desde fuera, como serían los provenientes del Gobierno o de la Iglesia. Y también rechaza la opinión de que los fines de la enseñanza se cifren en algo que deberá suceder en un futuro más o menos próximo, que es o no de origen divino y hacia lo que todo el proceso educacional, como medio, converge. Otra cosa que también se esfuerza por desmentir es que exista algún principio o finalidad de contenido inmutable capaz de gobernar la educación...; empero no quiere con ello tampoco quitarle todo principio y toda finalidad. En realidad, muy a menudo establece o insistía un propósito o, por lo menos, un criterio para determinar si tal propósito se está cumpliendo.

Escribe, por ejemplo, que las experiencias no educan simplemente porque son experiencias ni porque ofrezcan un deleite inmediato, sino tan solo cuando producen determinado efecto.¹ Nuestra segunda pregunta debe plantearse realmente en estos términos: ¿Qué clase de efecto deberá verse en la actividad de los educadores o en la experiencia del niño para que una y otra posean valor educativo? Si obtenemos de Dewey contestación a esto, como debe esperarse, coincidirá tanto con Aristóteles como con Kant en adjudicar un fin a la educación. Ya vimos antes que Dewey prefiere no hablar de fin, sino de “standard”; pero equivale a casi lo mismo. El no llega a desentenderse, en realidad, de nuestra pregunta; únicamente de ciertas respuestas que suelen dársele. ¿Cuál es su respuesta, entonces?

Una respuesta posible

Nuestro pensador tal vez responda diciéndonos que las experiencias o las actividades son educativas siempre que conduzcan a la formación de las disposiciones enumeradas y que habrá que cultivar dichas disposiciones como un fin en sí. En este caso, viene a decirnos que todo fin de la educación y de la vida se cifra en adquirir y poseer tales disposiciones o, en otras palabras, en convertirse en cierto tipo de personalidad. (Desde este punto de vista, no se pediría a las personas, como tampoco a los poemas, que expresen algo, sino, sencillamente, que existan. Sin embargo, vemos que Dewey examina este punto de vista, que atribuye a Kant, y lo rechaza.

Algunas doctrinas sostienen que el propio yo, independientemente de cómo se comporte, es el único y supremo fin moral. Este criterio está implícito en aquella afirmación kantiana de que la Buena Voluntad constituye el único Bien Moral, cualesquiera que sean los actos que de ella se originen.²

Es verdad —argumenta Dewey— que el propio yo, o sea el carácter o la adquisición y posesión de las excelencias, no constituye “un *simple* medio, un instrumento exterior para llegar a ciertos fines”; mas tampoco los actos y sus consecuencias son simples medios “para que el propio yo se mantenga en el bien”. Lo que sucede es que —como diría Aristóteles— este fenómeno opera circularmente, y que el objetivo de la educación no se reduce a formar disposiciones que tal vez poseyéramos aun estando dormidos (como él filósofo *griego* observa), sino que supone, además, el ejercicio de ciertas actividades que originan efectos

¹ Véase *Experiencia y Educación*. 7a ed., trad. por Lorenzo Luzuriaga, 1961. Ed. Losada.

² *Theory of the Moral Life.*, p. 147.

determinados. En este sentido, cuando menos, la educación no se limita a crear disposiciones, sino que tiene otro fin ulterior. Y ¿qué tipo de actos —con sus consecuencias naturales— deben cultivarse?

Dos respuestas

Yo encuentro que en este lugar viene muy a propósito para entender a Dewey el siguiente pasaje suyo.³ Se ocupa aquí de describir “el efecto que tiene sobre los métodos y finalidades de la educación la lógica absolutista de nuestros tiempos”, y dice:

Aunque los procesos educativos no se propongan la perpetuación inmutable de las instituciones ya existentes, se da por supuesto que deberá haber cierta meta deseada o cierta representación mental de la que perseguimos en cuanto personas y en cuanto sociedades; así mismo, que este ideario donde se contiene un propósito fijo y determinado deberá controlar todos los procesos educativos. Tanto reformadores como tradicionalistas abrigan esta convicción, y tanto los discípulos de Lenin y de Mussolini como los magnates de la sociedad capitalista se esfuerzan por acuñar una serie de disposiciones y criterios que puedan guiar hasta la nieta preconcebida... Probablemente, la primera manifestación de cualquier metodología social es adoptar este criterio. Deben tomarse todas las providencias —hasta donde nos lo permitan nuestros conocimientos liberados— para que la juventud se vea rodeada de todas esas condiciones físicas y sociales que pueden conducir mejor a desplegar las aptitudes personales. Los hábitos que así se formaran en la juventud la capacitarían para enfrentarse a los futuros requerimientos del progreso en la sociedad entonces, y solo entonces, quedarían nuestras dependencias sociales en la posibilidad de funcionar para el mejoramiento de nuestra vida comunitaria.

Hasta cierto punto, aquí se contiene toda la respuesta de Dewey. Él rechaza, como de costumbre, la idea de que los procesos de la educación tengan una meta fija preconcebida conservadora o radical; pero de ninguna manera desmiente (antes al contrario, da por supuesto) que los procesos de la educación se ordenen a formar disposiciones, ideas o hábitos de conducta; ni que de dicha formación puedan dejar de provenir ciertos resultados... En otras palabras, termina admitiendo que la educación si posee una finalidad o “standard”, aunque éste no debe ser “fijo” ni “preconcebido”. También afirma Dewey su convicción de que los conocimientos empíricos o liberados son las guías de que disponemos en la prosecución de este objetivo o “standard”.

Yo considero que todo esto viene a apoyar lo que vengo diciendo; mas lo que ahora me interesa es notar cómo enuncia Dewey su objetivo o “standard” para la educación. Tal parece que su respuesta es doble:

- 1) “El despliegue de las aptitudes personales”, y
- 2) “El desarrollo del futuro estado social” o “el mejoramiento de la vida comunitaria”. También tiene interés observar el hecho de que, verbalmente por lo menos, Kant y Aristóteles coinciden en darnos las mismas respuestas, con la salvedad de que Aristóteles no tiene el mismo concepto del futuro. La segunda respuesta ya nos es conocida, pues vemos antes que el “standard” de la moralidad deweyana (ya que no su “fin”) se cifra en el bienestar general, en el bien común, en el mejoramiento de la condición humana. Pero la respuesta suya que suele asociarse a sus criterios pedagógicos es más bien la primera, pues nunca cesa de repetirnos que la finalidad es el crecimiento, que la meta de la educación es hacernos crecer, o bien que la educación consiste en ir desarrollándonos. Según mi modo de ver, esto es lo mismo que decir que “el propósito [de la educación] consiste en liberar y engrandecer las capacidades del individuo humano”.⁴

La razón de que me parezca que en este pasaje (y también en otros) Dewey propone dos fines o estándares para la educación es que uno y otro no siempre resultan compaginables —pues tal vez sucediera que las potencialidades de un sujeto sean tales que, si la educación hubiera de liberarlas o acrecentarlas, ello redundaría en perjuicio del bien común. El hecho de que su propio desarrollo coincida con el mejoramiento del bienestar general depende de la naturaleza de sus potencialidades.⁵

³ *The Public and Its Problems* (Nueva York: Henry Holt & Co., Inc., 1927), pp. 200 y sig.

⁴ *La Reconstrucción de la Filosofía*, p. 147.

⁵ *Lógica*.

La naturaleza del desarrollo

Aunque en páginas posteriores hemos de volver a tocar este punto, desde ahora debemos advertir que el concepto de desarrollo o realización personal resulta básico no solo dentro del primer “standard”, sino también dentro del segundo... —pues ¿qué se nos da a entender cuando se nos habla de promover el bien común o el bienestar general? Para Dewey, eso significa únicamente promover “el desarrollo de todos los demás miembros que nos rodean en la sociedad” y hasta el grado máximo posible.⁶ Los dos estándares propuestos podrían hallarse en conflicto cuando el desarrollo general del sujeto interfiera con el de sus semejantes, pero la idea de maduración es central en ambos.

Siempre y en todos los casos, la educación consistirá “en rodear a los jóvenes de todas aquellas condiciones físicas y sociales que conduzcan mejor, hasta donde lo permitan nuestros conocimientos liberados, al despliegue de las aptitudes personales”. Pero... qué quiere decir esto? ¿Qué es el desarrollo? Teníamos: que las experiencias son educativas solo cuando contribuyan al desarrollo; pero ¿cómo determinar éste? He aquí la pregunta crucial de la filosofía deweyana de la educación, la que sus críticos han reiterado con mayor insistencia y que tanto él como sus seguidores han podido menos responder. A veces la respuesta que nos dan es ésta: las experiencias son educativas si conducen a nuestro desarrollo y serán conducentes cuando culminen en otra nueva experiencia prospera; y sabremos que esta última nos perfecciona si da lugar a otra tercera experiencia mas próspera aún... —¡pero ésta es una explicación absolutamente inadecuada!

Lo que yo creo, más bien, es que, si cotejamos lo que Dewey nos dice sobre educación (concebida como desarrollo) con las otras cosas que nos dice sobre el bien, entonces nos será posible acuñar una respuesta que sea siquiera un poco más satisfactoria. Empecemos refiriendo ciertas cosas que nos dice en sus tratados pedagógicos. Siempre que nos habla de “desarrollarnos”, poniendo en esto la esencia o la finalidad de la educación y de la vida, recurre a expresar pensamientos como los siguientes:⁷

... El interés primordial de la vida, en todo momento, consiste para nosotros en ir acrecentando sus propios significados inteligibles.

... La educación no consiste en allegar medios de vida, sino que se identifica con las funciones mismas de vivir una vida fructífera que tenga sentido por sí misma,

... La educación... está en reconstruir o reorganizar la experiencia que fortalece la previa experiencia alcanzada y que, a su vez, nos capacita para guiar por un mejor camino todas las experiencias posteriores.

- 1) El aumento de significado corresponde al aumento de nuestra perceptividad de las relaciones y continuidad que tienen entre sí las diversas actividades en que nos ocupamos... Una actividad capaz de promover la educación... capaz de hacernos conscientes de nexos que se nos habían pasado inadvertidos...
- 2) El otro aspecto de una experiencia educativa es darnos un mayor control y gobierno para después. Si decimos que alguien sabe lo que trae entre manos... con eso estamos diciendo... que se puede anticipar mejor a los sucesos del porvenir y, por consiguiente, que puede prepararse... de antemano para garantizar los resultados beneficiosos y eliminar los indeseables. Por lo tanto, una experiencia verdaderamente educativa es aquella que proporciona enseñanzas y aumenta las aptitudes... la tarea del educador consiste en suministrar un tipo de experiencias que, sin hostigar al estudiante, estimulen su actividad y, con todo esto, que signifiquen algo más que un gozo efímero y le sirvan de peldaño hacia otras experiencias futuras [‘valiosas’] y deseables.

Estas citas textuales no son muy claras, pero nos dejan entrever mucho. Nos dicen que, para Dewey, las experiencias contribuyen al desarrollo, o sea, que son educativas, cuando fomentan disposiciones capaces de aumentar el valor a deseabilidad de las propias experiencias y cuando nos habilitan para procurarnos las buenas y desterrar las malas. (Antes hicimos ver que las disposiciones son elementos esenciales del proceso educativo, aunque Dewey no las mencione con frecuencia.) Esto nos da un criterio (cuando no una “finalidad”) del desarrollo. Solo estamos desarrollándonos cuando nuestras vidas mejoran o se enriquecen.

⁶ Resp., Democracia y Educación, pp. 76, 239 y sig., 76 y sig.; Experience and Education, p. 16.

⁷ Theory of the Moral Life, pp. 45 y sig.

El bien

Lo que nos falta saber ahora es qué clase de experiencias son deseables, buenas a valiosas. ¿En qué consiste el bien, para Dewey? Busquemos su respuesta en sus tratados de ética y axiología. Dewey comienza por rechazar el hedonismo, la doctrina que identifica al placer con el bien y con el fin. El placer y la satisfacción —nos dice Dewey— no son el objeto del deseo, como piensan los hedonistas; el objeto del deseo son cosas como el alimento a la gloria o inclusive la felicidad de los demás; y aunque hallemos gusto y satisfacción al conseguir estos objetos, eso no sucede infaliblemente, y aun en el caso de que suceda... no son el placer ni la satisfacción nuestro objetivo directo, sino las consecuencias posteriores de haberlo alcanzado.

El hedonismo psicológico parte el carro delante del caballo —situación que pudo ver Aristóteles y que nos sorprende que Kant no haya visto. En cualquier caso —prosigue Dewey— no basta que deseemos a nos guste una cosa para que sea buena, pues acaso aquello que deseamos y nos gusta manifiesta después su limitación a malicia. Ni siquiera el placer resulta enteramente bueno cuando se piensa en todas sus condiciones y en todas sus consecuencias. Además, existe cierta contradicción en querer convertir el placer en fin u objeto inmediato de nuestra búsqueda. Siempre que nos interesamos únicamente por el placer, no por las personas los objetos en si mismos, nos quedamos sin nada que nos lo proporcione. El camino para llegar al placer está en no buscarlo, sino buscar otras cosas —la felicidad de los demás, entre ellas.

También afirma Dewey, como Aristóteles (pero a diferencia de Kant), que los hedonistas están equivocados al identificar la felicidad o el bienestar con el placer. La felicidad consiste en “la satisfacción de todo el propio ser”, en tanto que el placer es tan solo “la satisfacción de un apetito aislado”. El placer es más transitorio que la felicidad y depende mucho más de las cosas exteriores.

La felicidad... es estable, porque depende de una actitud firme de la persona, no de las cosas que le van sucediendo. Se puede ser feliz en medio de dificultades: se puede ser alegre y animoso en medio de experiencias desagradables si se tiene fortaleza y ecuanimidad de alma. La complacencia nace del modo como sepamos tomar las situaciones particulares... La felicidad depende de nuestra actitud para afrontar las situaciones... Aun así, no es, por si misma, un *objetivo* de nuestro deseo o de nuestro esfuerzo en el sentido de que sea un fin pretendido, sino que nos llega como un bien resultante. Es, en otras palabras, un concomitante necesario que siempre encuentran los que saben interesarse por objetos perdurables, por esos objetos hacia los que por naturaleza se inclina el hombre extravertido y expansivo... la verdadera felicidad. se deriva de ciertos objetos que, además de ser placenteros de por si, pueden vigorizar y expandir los demás deseos y tendencias que son fuente de felicidad; en los placeres —en cambio— no existe esta tendencia armonizadora y expansiva.⁸

Esta descripción de la felicidad se parece, por varias razones, a las que daban Aristóteles y Kant, solo que Kant no hace este análisis para distinguir la felicidad y el placer y, junto con Aristóteles, parece creer que la felicidad es el objetivo directo del deseo y del esfuerzo, no simplemente un subproducto. Este pasaje nos dice también que la felicidad presupone haber conseguido ya, por la Naturaleza o por la educación, cierto tipo de disposiciones como son el valor, la ecuanimidad, la afición por cosas perdurables, armonizadoras y expansivas o —como Dewey lo expresa también— por bienes que se justifican después de haber reflexionado muy bien sobre todas sus circunstancias. Lo que nos interesa más en este momento es demostrar que el placer no representa para Dewey el bien ni el criterio de la educación o del desarrollo —a pesar de que sus críticas atribuyen este sentir a los pedagogos deweyanos, no siempre sin razón.

Algunos críticos de Dewey (Bertrand Russell, por ejemplo) también le imputan que defiende, al menos en sus efectos, “la doctrina del éxito” entendida como perspicacia de la propia conveniencia”. Dewey ciertamente cree que este criterio de la vida y de las metas de la educación cifrado en el “éxito” tiene puntos a su favor.

... cuando se piensa en la cantidad de daños que causan la ignorancia y la estupidez, el descuido, el abandono al capricho y al impulso del momento de las [“buenas intenciones”], podemos concluir con seguridad que las cosas estarían mucho mejor si hubiera más gente que se interesara a conciencia por

⁸ Theory of the Moral Life, pp. 50 y sig.

triunfar en las cosas exteriores... Por lo demás, son relativamente pocas las personas que pueden darse el lujo de despreciar el éxito.⁹

Así es como Dewey, lo mismo que Kant, halla un sitio para la prudencia. Sin embargo, rechaza, no menos que sus adversarios, la doctrina que cifra toda finalidad en éxito; también los adversarios de Dewey reconocen un lugar al éxito, casi por las mismas razones que él. Esta doctrina concede demasiado a los aspectos externos de la vida, fomenta más de lo conveniente la idea de “seguir adelante” y acepta casi sin escrutinio las ideas vulgares que definen el éxito.

Al mismo tiempo, Dewey pone objeciones a la ascética, que interpreta como auto-imposición de ejercicios, disciplinas y abnegaciones por ver en ellas el fin o el bien. Mas también acaba por reconocer un lugar a la ascética, y más grande del que sus críticos, y aun sus seguidores, admiten que le dio. Como vimos, el método de la reflexión y de la ponderación de las consecuencias exige de nosotros que aprendamos a posponer, e inclusive a contrariar, nuestros impulsos del momento. Además,

Los fines que contemplamos únicamente con el entendimiento son débiles frente al acicate de la pasión. Nuestros juicios reflexivos sobre el bien necesitan otro aliado aparte de la reflexión. Los hábitos son tales aliados. Pero los hábitos se pierden sin el ejercicio. Arraigan únicamente cuando ya se ahondó en el mismo surco... [y] es un hecho que casi nunca puede dejar de tener algo desagradable lo que hacemos por primera vez para formar un hábito vigoroso. La “disciplina” es proverbialmente dura de sobrellevar.¹⁰

Cierta dosis de disciplina hace falta; por lo tanto es necesaria y conveniente en cuanto sirve para construir un bien más grande o una inclinación más abierta, y, de hecho, se adquiere normalmente al ir edificando semejantes inclinaciones. Hace falta como condición para la *vida* en el bien, y en ello está su único valor: como condición para una vida así (en este mundo, no en ningún otro), nunca como un fin en sí misma. Aun aquellos que solo ven en esta vida un campo de prueba para otra que habrá de venir, nunca piensan que la disciplina y la abnegación sean otra cosa que medios para lograr un fin. Para Dewey, no son simplemente medios para la vida virtuosa, sino que son, o deberían ser, sus ingredientes, que contribuyen a su naturaleza buena en general.

Y ¿en qué consiste esta vida en el bien? Al proponer sus criterios, Dewey siempre distingue entre cosas deseadas y *deseables*, *satisfacientes* y satisfactorias, disfrutadas y *deleitables* —entre lo que es bueno en apariencia o naturalmente y lo que es bueno de verdad o moralmente. Lo que es bueno de verdad es atractivo, deseado, satisfaciente; pero esto no se verifica necesariamente a la inversa. El término “valores” se usa con frecuencia —fuera de lo debido, a mi parecer— para designar objetos deseados o que se *juzgan* buenos; pero Dewey solo emplea dicho término para designar cosas que *son* buenas. Para él, los bienes o valores son aquellos objetos o aquellas experiencias buenas en su integridad, buenas a la luz de la experiencia y del conocimiento científico de sus relaciones, buenas por sus circunstancias y por sus resultados. He aquí algunos pensamientos de Dewey:

[Los valores no son] satisfacciones fortuitas, sino satisfacciones originadas de la acción inteligente... la satisfacción se convierte en valor en el momento que descubrimos las relaciones de que depende para existir... decir que una cosa satisface es dar cuenta de ella como si fuese un fin aislado. Decir que es *satisfactoria* [buena] es definirla en el contexto de sus relaciones y de su interacción... Declarar que algo es *satisfactorio* equivale a decir que llena determinadas condiciones; que se juzga que la cosa verdaderamente “sirve”. Se incluye aquí una predicción, se contempla un tiempo futuro en que la cosa continuará sirviendo... Los valores... pueden guardar una relación inherente con el gusto; sin embargo, no con *todos* los gustos, sino únicamente con los discernidos por un juicio que primero examinó las relaciones de que depende el objeto gustado... No hay valores, a menos que existan satisfacciones; mas tienen que llenarse determinados requisitos para que una satisfacción se convierta en valor... los valores [son] lo mismo que los bienes que proceden de la actividad regida por la inteligencia...

Así pues, la vida en el bien consiste, para Dewey, en un todo armonioso que se forma de los valores y de las experiencias buenas —las que se alcanzan a través de la acción inteligente, que son aprobadas por la

⁹ Theory of the Moral Life, pp. 53 y sig.

¹⁰ *La Busca de la Certeza*, pp. 259, 260 y sig.; 264, 268, 286; cf. también *Theory of Valuation* (Chicago: University of Chicago Press, 1939).

reflexión a la luz del conocimiento pleno de sus circunstancias y de sus resultados, y que se disfrutaran precisamente por haberse alcanzado en esa forma y merecido tal aprobación. Estas satisfacciones son lo que Dewey llama, a veces, “experiencias de consumación”, insistiendo en que son de diferente clase que otras satisfacciones.

Aquellas satisfacciones que se originan de una conducta orientada por la visión de las relaciones del acto poseen un sentido y un valor especiales, por la forma como se experimentan. Son las satisfacciones de las que no podemos arrepentirnos... poseen un carácter de firmeza y de legitimidad que las intensifica... Hallar que una cosa es deleitosa le da, por decirlo así, un atractivo *adicional*.¹¹

Tales experiencias de consumación —hay que insistir en ello también —son buenas por sí mismas, aun en el caso de que su bondad dependa nada más del contexto en que se experimenta: tienen valor como medios, pero tienen también un valor intrínseco. Para servirnos de una expresión que antes empleábamos, constituyen “el objetivo final”. A pesar de todo su pragmatismo e instrumentalismo, Dewey nunca pretende afirmar que “lo bueno” signifique siempre “bueno en relación con otra cosa”. “Algunos bienes —nos dice— no son bienes *con relación* a alguna otra cosa; son simplemente bienes”; y la razón que da es precisamente la que sus adversarios emplean para rebatirlo.

... no es [siempre] necesario que nos preguntemos para qué sirve [una cosa]. Esta es una pregunta que sólo puede hacerse en relación con valores instrumentales... [Empero] no puede dejar de hacerse cuando se trata de estos bienes instrumentales, uno de cuyos valores radica en servir *para* otra cosa, salvo el caso de que tenga también alguna cualidad intrínsecamente buena que los hace buenos por sí mismos.¹²

Es verdad que Dewey se ocupa tanto de rebatir a los que distinguen entre medios y fines, entre valor extrínseco y valor intrínseco, que llega a desorientar a sus seguidores y a sus adversarios por igual —e inclusive a sí mismo—, logrando que se releguen estas líneas suyas. No obstante, aquí está, y son medulares en toda su filosofía de la educación, que se basa principalmente su opinión de que los años escolares infantiles deben hacerse buenos por sí mismos, no considerarse nada más como medios para el porvenir o para otra vida.

La finalidad de la educación es, pues, para Dewey, no solamente desarrollo y más desarrollo. El desarrollo deberá conformarse a un criterio y seguir una dirección. Desarrollarse consiste en formar una personalidad capaz de vivir una vida en el bien, una vida deleitable en el sentido especial recién apuntado. Consiste en formar “disposiciones que conduzcan a una felicidad elevada y pura”.¹³ Por consiguiente, solo son educativas aquellas experiencias que contribuyan a formar una personalidad así y, por ende, a vivir bien o vivir mejor; es decir, a vivir una vida *satisfactoria*, una vida que aquel que la vive encuentra buena y cuyo sentido conozca plenamente. La educación no consiste tan solo en “reconstruir la experiencia” —repite Dewey— como si todo se redujera a crear incesantemente nuevas experiencias y recombinarlas, sino de reconstruirlas de tal manera que “vaya quedando construido el bien”. Para entenderlo debidamente, es menester interpretar su concepto del desarrollo a la luz de su concepto del bien, según se expone en el capítulo “la construcción del bien” de *La búsqueda de la certeza*. Que se incluya ahí no es una simple casualidad.

Algunas experiencias del bien

¿Cuáles son las experiencias que Dewey considera *satisfactorias*, o “experiencias de consumación”? No nos proporciona ninguna lista determinada. Es más, tampoco puede proporcionáosla, ya que profesa el criterio de que para valorar una cosa y decir que es buena debe mediar un juicio, de que dicha cosa *servirá*; de ahí que pueda haber equivocaciones en la lista. Además, puede ser que lo que a una persona le sirva, no le sirva a otra. Tal vez de ninguna experiencia se pueda afirmar con seguridad que sea buena para todos y en todo tiempo. A pesar de ello, Dewey cree que existen “determinados bienes” que “probablemente aprobará una reflexión sagaz”, de suerte que haya “una *presunción* a su favor”.¹⁴ Menciona “el arte, la ciencia, la cultura,

¹¹ La Busca de la Certeza, p. 167.

¹² Democracia y Educación, pp. 241 y sig.

¹³ Theory of the Moral Life, p. 100.

¹⁴ Theory of the Moral Life, p. 62.

el intercambio de conocimientos e ideas” y también incluirá allí, sin duda, alguna, la libertad, la amistad, la manera democrática de vivir y muchas otras cosas. Sin embargo, Dewey no divide los bienes o valores en espirituales y materiales. Para él, todos los bienes reales son también ideales o espirituales en el sentido de que pueda aprobarlos una reflexión sagaz, de suerte que, en una ocasión o en otra, podría suceder que todas las cosas merezcan nuestra aprobación.

Hay ciertas circunstancias en que disfrutar de un valor que llamamos espiritual, porque tiene que ver con la religión, no es más que condescendencia con nosotros mismos... Hay otras ocasiones en las cuales atender a la situación material que nos rodea viene a ser lo mejor, porque allá nos llevaría nuestra reflexión juiciosa y en ello pondría su asentimiento... Hay... un lugar y un momento... en que la satisfacción de los apetitos normales que solemos llamar físicos, o de los sentidos, constituye la actividad ideal... la tarea de reflexionar y definir cuál es el verdadero bien no puede determinarse de una sola vez; no puede elaborarse, como, por ejemplo, una tabla de valores distribuidos en orden jerárquico de más a menos.¹⁵

Rebatiendo a Aristóteles, Dewey defiende que hasta “el trabajo” puede ostentar una cualidad ideal intrínseca y que debe reformarse para que así la ostente, hasta donde sea posible, sin confinarlo a una clase de personas segregadas socialmente.

Los dos estándares otra vez

Hemos de tornar ahora a la pregunta que hacíamos antes acerca de los dos estándares. Consiste la educación del individuo en promover su propio desarrollo y bienestar o consiste en promover el desarrollo y bienestar generales? ¿Deberá fomentar en el individuo las disposiciones que le proveerán la mejor vida posible, o aquellas otras disposiciones que mejor conducen a la vida óptima de la sociedad? ¿A cuál de los dos estándares concede Dewey la prioridad: al desarrollo y la vida en el bien del individuo o al desarrollo general y la vida en el bien de la colectividad?

Hay contextos en que Dewey parece postular el primer “standard” y otros donde se inclina por el segundo. La verdad es que, no obstante la posibilidad lógica de que lleguen a verse en conflicto ambos estándares, Dewey parece creer que en la práctica siempre coinciden, de suerte que no se impone elegir entre ellos. En otras palabras, Dewey piensa, a manera de una hipótesis empírica que después se verá confirmada por la exploración científica y por las futuras experiencias humanas, que cada uno de los individuos encontrará su máximo desarrollo y felicidad si se convierte en una de esas personas que han dedicado su interés “a los objetos que contribuyen al bienestar de todos”.

La felicidad última del individuo radica en la supremacía que da a ciertos intereses que forjan el carácter; la supremacía de intereses vivos, sinceros y perdurables colocados en objetos que todos pueden compartir.¹⁶

La opinión que aquí profesa Dewey, y que forma parte de su “credo común”, ha sido tachada de simplista e ingenua por Niebuhr y otros, quienes ponderan esa inclinación humana a la perdición que también Kant advertía. Hay que reconocer que la posición deweyana no se *salva* plenamente de las impugnaciones de Niebuhr, mas puede decirse en su defensa que, hasta ahora, tampoco ha sido refutada empíricamente (única clase de refutación válida para Dewey) y que el mismo Niebuhr sostiene una tesis semejante a la que impugna cuando afirma, como parte de *su* fe religiosa, que la ley del amor y los requerimientos de la autorrealización se identifican. Habíamos visto antes que Aristóteles, lo mismo que Dewey, da por supuesto que el bien individual coincide con el bien social. Inclusive Kant parte de un supuesto parecido cuando afirma que existe un Dios capaz de proveer para que a la larga, el hombre obtenga la máxima felicidad posible. En realidad, Kant suponía que las predisposiciones naturales del hombre tienden al bien y, por ende, que este capacitado para hallar su felicidad en la vida moral recta.

En cierto fragmento interesante, Dewey habla de que para existir “una ecuación entre la felicidad personal y la colectiva”. Se requiere cierta *elección*; se requiere que el sujeto elija ser cierto tipo de persona. Entonces el bienestar general y la felicidad del individuo se obtendrán simultáneamente.

¹⁵ Theory of the Moral Life, pp. 61 y sig.

¹⁶ Theory of the Moral Life, p. 167.

Hay muchos individuos que resuelven este problema... no porque recurran a un razonamiento teórico persuasivo de que en la felicidad ajena encontrarán la propia, sino porque voluntariamente escogen aquellos objetos que benefician a los demás. Estos hombres hallan satisfacción personal o felicidad porque colman su deseo; pero tal deseo se conformó inicialmente a un molde preestablecido. Esta satisfacción acaso les resulte más breve y menos intensa que otras que hayan experimentado según otro criterio. Sin embargo, posee una característica que la hace Cínica y por la que el individuo puede sentirse más que compensado. La felicidad que ha percibido ya quedó *legitimada* ante sus ojos y esta legitimidad que posee la torna inapreciable, de un orden incomparable con el de cualquiera otra satisfacción. Gracias a su elección personal de un fin, entre los deseos hacia cosas que se adecuan a las necesidades de las relaciones sociales, el individuo puede alcanzar cierto *orden* de felicidad que está en armonía con la felicidad ajena.¹⁷

Hallamos aquí una insinuación existencialista de que cada cual escoge su propio carácter, algo muy parecido a lo que hallábamos en Kant, solo que Dewey no sitúa la elección en el plano trascendental o contra-causal de Kant y de los existencialistas. Para él, igual que para Aristóteles, una elección libre no es otra cosa que una elección inteligente —sensible a la influencia de la educación. Más aún, hasta pudiéramos decir que, para Dewey, una de las funciones de la educación es precisamente la de guiarnos a elegir por nuestra propia voluntad aquellas cosas que se compaginan con las necesidades sociales y están, por ende, en conformidad simultánea con los dos estándares.

Conclusión

¿Qué respuesta da Dewey, entonces, a la pregunta de por qué la educación deberá cultivar las disposiciones descritas antes? la respuesta es triple:

- 1) Para lograr el desarrollo del ser humano; es decir, para forjar una vida rica en experiencias de consumación (verdaderamente buenas);
- 2) Para procurar el bien común que es el “standard” de la vida moral, y
- 3) Para que el individuo pueda llegar a elegir ser ese tipo de persona que encuentra su satisfacción en las cosas que benefician a sus semejantes y consiga hacer coincidir una vida moral con una vida feliz. Naturalmente, estas tres aspiraciones hipotéticas pueden resultar erróneas; Dewey no las apuntala con un gran caudal de experiencia empírica, pero por lo menos son plausibles.

Me agradaría poner en otros términos esta misma respuesta de Dewey y para ello retornaré al pasaje citado en este capítulo. Allí nos decía que el hombre se enfrenta a tres problemas:

- a) El de producir a su voluntad experiencias de consumación,
- b) El de enriquecer dichas experiencias esclareciendo y ahondando su contenido, o el significado que entraña, y
- c) El de aumentar el número de personas que pueden disfrutar tales experiencias.

Dewey también afirma que el método de la investigación empírica inteligente es el único instrumento efectivo que tiene el hombre para tratar de resolver estos problemas. Así es como un sujeto puede llegar a controlar el curso de sus propias experiencias ulteriores y contribuir a enriquecer las experiencias ajenas, a la vez que ayuda a esclarecer y ahondar la propia captación del significado de las experiencias propias. La finalidad — si es posible utilizar la palabra— está en las experiencias de consumación; y el medio es la inteligencia científica. Expresada en estos términos, la tarea de la educación consiste en ayudar a los seres humanos a resolver estos tres problemas. Ello se logra, en primer lugar, fomentando la disposición a fincar la vida en el bien controlando, por medio de la inteligencia, el curso de las experiencias individuales: fomentando el deseo de enriquecer las propias experiencias, conociendo mejor sus relaciones circunstanciales; fomentando un interés de benevolencia por ayudar a los demás a tener experiencias de consumación. En segundo lugar, la tarea de la educación consiste en desarrollar las aptitudes, conocimientos y rasgos de carácter que se requieren para controlar y enriquecer las experiencias propias y ajenas; en una palabra: consiste en el cultivo de las disposiciones enumeradas antes.

¹⁷ Theory of the Moral Life, p. 104.

Quizá convenga advertir aquí que lo que Dewey entiende por experiencia de consumación es lo mismo que el *bonum consummatum* en el sentido kantiano. Se trata de un bien que no solamente es disfrutado y disfrutable, sino legítimo y moralmente bueno. De manera semejante, lo que Kant entiende por la vida en el bien no es solamente aquella vida feliz de Kant, sino una vida feliz legitimada por la reflexión inteligente que ha ponderado todas sus repercusiones. Con esta salvedad, la meta que asigna Dewey a la educación se asemeja a la meta kantiana.

También podemos hacer una comparación con la meta aristotélica. Las “experiencias de consumación” de Dewey se parecen mucho a las “actividades excedentes” en que Aristóteles cifraba la felicidad. Unas y otras se suponen ser actos reales, no simples inclinaciones, y unas y otras se consideran valiosas por sí mismas. La diferencia está en que Aristóteles sostiene que la felicidad o, por lo menos, la felicidad suprema,

- a) Consiste en una sola clase de actos (*actos* contemplativos), y que dichos actos de contemplación son:
- b) Buenos incondicionalmente por sí mismos, independientemente de sus efectos. Dewey, en cambio, rechaza las dos afirmaciones. Para Dewey, la felicidad consiste en experiencias de consumación de muy diverso tipo y ninguna de ellas es incondicionalmente buena por sí misma. Una experiencia de consumación es buena por sí misma e incondicionalmente debido —tan solo— a su bondad en el conjunto completo de sus circunstancias, atendidas todas sus condiciones y consecuencias. Dewey no oculta que un acto contemplativo sea necesariamente bueno de por sí, independientemente de sus circunstancias, aunque sí acepta que en todas las experiencias de consumación hay un elemento contemplativo que es la percepción de un significado.

Hay otra cuestión que señalar aquí. Los discípulos de Dewey actúan frecuentemente como si la meta de la educación (por lo menos dentro de los Estados Unidos) se redujera tan solo a fomentar la democracia; es decir, como si todas su misión consistiese en el fomento de disposiciones democráticas. Llegan a insinuar que la razón de cultivar tales disposiciones es simplemente que sirven a la democracia. Mi punto de vista es que, aunque Dewey repare en este modo de pensar, de ninguna manera cree que en ello se resuma todo. ¿Por qué debe la educación promover la democracia? No tan solo porque la Constitución de un pueblo sea democrática, sino porque debiera serlo en cualquier caso. Y la razón de que la sociedad deba organizarse democráticamente está en que

el orden de vida democrático-social conduce a la obtención de experiencias humanas mejores, capaces de disfrutarse mejor y por un mayor número de personas que las obtenibles por los individuos que viven en regímenes sociales no democráticos o antidemocráticos.

Por consiguiente, para Dewey,

la razón última de que aceptemos bien la educación progresista, en virtud de que hace uso de métodos humanos, confía en ellos y es a fin a la democracia, se remonta hasta el hecho de que precedió ya una evaluación ponderada de los valores inherentes a las distintas experiencias.¹⁸

En otras palabras, la justificación de la educación progresista no se pone en la democracia; más bien, tanto la democracia como la educación se justifican en virtud de que por ellas llegamos mejor a la plenitud de la vida en el bien.

¹⁸ Experiencia y Educación, pp. 25 y sig.

LOS MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN

El problema

No resulta fácil comprender sistemáticamente todo lo que Dewey nos dice con referencia a nuestra tercera pregunta —es decir, a la manera como los pedagogos y maestros procederán para formar en sus educandos las disposiciones enumeradas como respuesta a nuestra primera pregunta. Dewey escribió mucho a este propósito. Realmente, aquí es a donde se dirigen la mayor parte de las críticas que lanzan a la educación tradicional y la mayor parte de sus proposiciones de reforma. Pues, aunque Dewey nos da una lista de disposiciones que difiere un poco de las propuestas por la educación tradicional y las define de modo un tanto diferente, sin embargo, casi todos los contrastes que señala entre la educación “vieja” y la “nueva” se refieren a procedimientos escolares y métodos didácticos. Se aboca a tratar las mismas cosas que los postores de la vieja educación, no solo en el nivel de la filosofía, sino también en el de la práctica, y aunque concuerda con ellos en las materias que deben enseñarse, disiente acerca de los métodos aplicables.

Vimos antes que, al hablar de la educación, Dewey distingue tres aspectos:

- 1) Las disposiciones que deben cultivarse;
- 2) El fin adonde tales disposiciones nos conducen, que es “desplegar las aptitudes 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).

Kupatrick, en cierto pasaje citado en el capítulo primero, considera estos tres pasos, respectivamente, como “el fin intermedio”, el fin “remoto que abarca y guía a los demás fines” y el “fin inmediato” de la educación. La pregunta está en esto: ¿Cuál es la idea de Dewey respecto a 3)? ¿Qué deberán poner por obra los educadores y los planteles escolares?

La cuestión está en que si *A* quiere inculcar cierta disposición en *B*, tendrá que hacer algo con respecto a *B*; es decir, deberá poner en marcha un “proceso educativo”. Esto significa para Dewey y sus discípulos que *A* debe proporcionar a *B* las “experiencias” apropiadas (a menudo se denominan “experiencias vitales”, pero el calificativo casi está de más, ya que no hay otras experiencias). La educación depende —como nos decía Dewey— “de la experiencia y se realiza *mediante* ella y para bien de ella”;¹ pues bien, por el momento, lo que nos interesa es ese “mediante”. No todas las experiencias resultan educativas, por más que toda la educación se adquiera a través de experiencias. Esto no es sino una generalización del criterio aristotélico de que las excelencias morales se adquieren realizando acciones de una índole determinada. La única manera de formar disposiciones es viviendo experiencias de un tipo adecuado. Las experiencias no son milagrosas; pero son lo único de que disponemos para trabajar.

Hasta aquí, ningún abogado de la educación vieja tiene por qué disentir, ya que aun escuchar y recibir órdenes constituyen experiencias. Y tampoco tienen por qué disentir los tradicionalistas siempre que Dewey insiste en que toda experiencia supone interacción del individuo y del medio ambiente y que, en consecuencia, todas ellas son al mismo tiempo activas y pasivas. Así las cosas, siendo lo uno y lo otro, no habrá virtud especial en recalcar la actividad ni vicio especial en recalcar la pasividad. La pregunta se reduce a esto: ¿qué tipo de experiencias concretas ha de proporcionar el educador al niño?

A Dewey le agrada advertir aquí que en el proceso de la educación jamás ocurren transferencias directas de maestro a discípulo; es decir, que no se transmiten ideas, creencias o actitudes; todo lo que el maestro hace para educar al alumno es transformar de alguna manera su medio ambiente.

En la empresa de la educación, el papel que corresponde al maestro es suministrar el medio ambiente capaz de estimular respuestas y dirigir el rumbo del alumno. En último análisis, *todo* lo que los

¹ Experiencia y Educación, p. 19.

educadores pueden hacer es modificar los estímulos, de suerte que la reacción ante ellos conduzca la más efectivamente posible a la formación de disposiciones deseables de orden intelectual y afectivo.²

De aquí colegimos que la única manera como puede un pedagogo suministrar experiencias a sus alumnos es modificando en parte su medio ambiente. Pero esta conclusión no nos permite avanzar mucho, ya que también los educadores del sistema tradicional están modificando en parte el medio ambiente del niño, aunque no hagan otra cosa que recitar palabras. La pregunta sigue en pie: ¿en qué consiste concretamente el medio ambiente que el pedagogo debe suministrar para que se produzcan aquellas experiencias capaces de formar las disposiciones de orden intelectual y emocional que son deseables?.

Al respondernos, Dewey no se explaya tanto como Kant y Aristóteles sobre el tema de la educación en el hogar, anterior a la escuela. Aunque Dewey propenda a considerar a la familia (que él idealiza) como modelo para la escuela, lo que más le interesa es la educación escolar. Lo que nos dice de los procedimientos escolares reposa lógicamente, y en parte al menos, en el criterio que tiene de las disposiciones que hay que cultivar, en parte en las conclusiones que adjudica a la ciencia sobre los resultados de diversos procedimientos, y en parte también sobre los principios éticos que cree que deberían observar los maestros y administradores escolares. Sobre estas bases, impugna las costumbres de la vieja enseñanza como él las ve, y postula otras nuevas que considera las debidas (pero que no son las mismas que ciertos “discípulos suyos” piensan).

Objeciones de Dewey a la educación tradicional

Al impugnar la vieja educación, Dewey no va tanto contra los anteriores filósofos de la pedagogía cuanto contra los métodos antiguamente dominantes en las escuelas y contra la teoría, más o menos consciente, que parecía apoyarlos. Las objeciones de Dewey son muchas y variadas.

- 1) Los antiguos procedimientos de enseñanza fomentaban de una manera intencional o no intencional muchas disposiciones intelectuales reprobables, como, por ejemplo, creencias en lo sobrenatural, autoritarismo, culto al pasado y confianza en las intuiciones, revelaciones y tradiciones. Fomentaban desconfianza o, en el mejor de los casos, una confianza muy menguada en la experiencia y en la ciencia.
- 2) Las viejas prácticas no se apoyaban en los resultados científicos de la investigación de la psicología del lenguaje.
- 3) No estaban tampoco imbuidas suficientemente del espíritu democrático.
- 4) Pretendían inculcar conclusiones rígidas, más bien que abrir el camino a la inteligencia como método. Se preocupaban demasiado exclusivamente por ir transmitiendo habilidades, recolecciones de datos informativos y normas de conducta elaboradas en épocas pasadas; casi no les interesaba transmitir una disposición de ampliar y revisar tales normas ni las aptitudes para hacerlo.
- 5) Al comunicar estas cosas, se confiaba casi enteramente en métodos de repetición, lectura, conferencias y lecciones del educador y en la simple memorización y “estudio” del niño; no se promovía el aprendizaje a base de experiencias activas del alumno.
- 6) Se desconfiaba de las aficiones naturales y de la actividad libre del niño que pueden servir como aliados, recurriéndose, por lo contrario, en forma excesiva; a la autoridad magisterial reforzada con sanciones *ad hoc* y motivos extrínsecos muy diversos.
- 7) En general, se mantenía a los niños en una actitud casi totalmente pasiva, inculcándoseles “la docilidad, la receptividad y la obediencia” (por no decir nada del “conformismo” que hoy día también ha venido imputándosele a la misma doctrina deweyana de la educación).
- 8) Se miraban los años de educación escolar infantil casi únicamente como el medio o la preparación para la vida ulterior o para otra venidera.
- 9) Junto con todo esto, la vida escolar se convertía en algo aislado, demasiado diferente del resto de la vida.

² Democracia y Educación, p. 180.

- 10) Se atendía primordialmente a la materia de estudio, no al niño, dividiéndola de una manera “formal” o “lógica”, más adecuada para adultos, en asignaturas con las que se intentaba formar ciertas disposiciones; no se dividía la materia con un criterio “psicológico” adaptado a los niños.
- 11) De todo lo expuesto anteriormente se originaba un tipo reprochable de individualismo social y de ensimismamiento.

La educación deweyana

En contraposición a estos defectos de la enseñanza, Dewey preconiza la libertad, la inteligencia científica, la democracia, la visión del futuro, el aprendizaje a través de la propia experiencia activa del niño, mediante una relación entre sus aficiones y sus capacidades; la continuidad de la vida escolar con la que lleva fuera de la escuela, la actividad cooperante, la coordinación del método y de la materia adaptando ambos al niño y un propósito de convertir las experiencias escolares en algo que tenga “valor por sí mismo mientras se va viviendo”, de suerte que la educación venga a resultar, “literalmente y en todos los casos, el premio de sí misma”.³

Para comprender de manera más sistemática el criterio deweyano de lo que deben ser los procedimientos de una nueva educación, podemos comenzar reproduciendo cierto texto suyo. Hablando del problema metodológico, afirma:

El problema no consiste ya en dilucidar cómo deben enseñar los maestros a estudiar los alumnos. Consiste en averiguar cuáles son los requisitos que cumplir para que el estudio y el aprendizaje se verifiquen espontánea y necesariamente; qué condiciones hay que crear para que los alumnos respondan con una actitud que culmine forzosamente en el aprendizaje. Va no se trata de que la mente del alumno se limite a estudiar o aprender, sino que realice cosas que demanda la situación [preestablecida para ello] y que den por resultado el aprendizaje. El método magisterial... consiste en determinar aquellas condiciones que estimulan la actividad auto-educativa del alumno, o sea, del aprendizaje, y en cooperar en las actividades de los discípulos de suerte que terminen aprendiendo.⁴

¿Cuáles son, entonces, las condiciones generales en que los alumnos adquirirán “espontánea y necesariamente” los conocimientos y las demás disposiciones que Dewey considera deseables? Él sostiene, clara está, que no coinciden con las que le parecen típicas de la educación tradicional. Más bien, las condiciones apropiadas para aprender son las siguientes:

- a) Que se ocupen los alumnos en diversos quehaceres, actividades, etc.
- b) Que estas actividades incluyan movimiento físico y que sean relativamente prolongadas.
- c) Que cada una de las actividades contenga en sí algún problema que haya de resolverse por medio de la reflexión.
- d) Que la actividad se realice con la participación conjunta de maestro y alumnos.
- e) Que las actividades se relacionen con los intereses normales de los alumnos sin exceder su capacidad —aunque si deben ponerla a prueba.
- f) Que el ambiente dentro del grupo sea lo más libre y democrático posible.
- g) Que toda la experiencia de la actividad sea “digna de realizarse por sí misma y en lo inmediato”, no solo placentera, sino buena; y no sólo buena *en función de* otra cosa, sino buena por sí misma. Finalmente, que sirva también para “promover otras experiencias deseables en el futuro”; de lo contrario, carecerá de valor educativo.

Cada una de estas recomendaciones merece algún comentario.

El valor intrínseco

Empecemos por comentar la recomendación g). Esto *se* relaciona con la que dijimos antes sobre el desarrollo y el fin de la educación. Realmente se trata de un principio que, según Dewey, debe dirigir cuanto pensemos acerca de los procedimientos escolares. La misión de educar consiste en fincar el bien en la vida del alumno

³ Democracia y Educación, p. 109.

⁴ Dewey an Education, p. 125.

a, más exactamente, en ayudarlo a que él mismo finque el bien de su vida. A Dewey le preocupa mucho recalcar que, aunque la escuela debe mirar hacia el futuro, también debe considerar la vida actual del niño como si fuera un fin en sí misma, sin conceptuarla como simple media. Por lo que se refiere a esto, su postura es casi tan firme como la de Kant. Una de las razones es que piensa que, si el niño ve que las experiencias que se le dan son *satisfactorias*, disfrutables en virtud de sus condiciones y resultados, se puede lograr un mayor y mejor fruto de aprendizaje; entonces aprovechará más que si no le causan satisfacción alguna a sí, aunque se la causen, no pueda legitimarlas con la reflexión. La otra causa es de orden moral: así como nunca se puede usar la vida de una persona como media para salvar la vida de otra, así tampoco debe conceptuarse una etapa de la vida de una persona simplemente como vía de preparación para otra etapa. La consecuencia práctica primordial de la recomendación g) es que debe apreciarse el valor intrínseco de los estudios escolares, y no solamente su utilidad. La vida del niño no es

... un fin al que los estudios y las actividades se subordinan como medios, es la suma total constituida por unos y otras... todos los estudios deberían tener, en algún aspecto, semejante significado último [apreciativo o intrínseco]. Tan cierto es de la aritmética como de la poesía que debe dárseles su propio tiempo y lugar en cuanto bienes dignos de apreciación por sí mismos —simplemente como experiencias gratas.

Lo mismo es verdad en la ciencia.

La ciencia, puede tener *cualquier* clase de valor, según sea la situación en donde concurre como medio... Todo cuanto podemos asegurar en la educación [es que la ciencia] debería enseñarse para convertirse en un fin por sí mismo en las vidas de los estudiantes —algo digno, por virtud de su propia contribución intrínseca, tan única, a la experiencia de la vida. En primer lugar, debe reconocérsele como “valor digno de apreciación”.

Esto es cierto tanto de las actividades manuales y de las prácticas de laboratorio como del juego. Su valor educativo

... está en función del grado en que nos hacen captar el *significado* de lo que está sucediendo. Realmente, unos y otros no son... sino dramatizaciones. Su valor utilitario para formar hábitos de destreza con miras tangibles es importante, mas siempre que no se les quite su valor estimativo.

En general, Dewey parece admitir que algunos temas deben estudiarse por otro fin, aparte de sí mismos; sostiene definitivamente que todos ellos pueden tener valor como medios, y deriva la conclusión de que

... lo deseable sería presentar un tema en tal forma que tenga valor inmediato y no requiera justificación o bien que se le pueda captar como medio de obtener otra cosa de valor intrínseco.

Respecto a la segunda alternativa, escribe:

La manera de capacitar a un estudiante para que perciba el valor instrumental [digamos] de la aritmética no consiste en darle una conferencia sobre los servicios que le dará en un futuro remoto e incierto, sino en hacerle descubrir que de la habilidad que adquiera en el manejo de los números depende el éxito que tendrá en determinada línea que le interesa.⁵

A pesar de lo cual g) no representa una condición absolutamente distinta de las demás, ya que, para Dewey, cualquier actividad que satisfaga las demás exigencias deberá ser juzgada como buena o satisfactoria en sí misma por todos aquellos que la practican.

La afición

Estrechamente relacionada con g), de suerte que se confunde fácilmente con ella, está la condición e). La necesidad que hay en la enseñanza de mantenerse a la altura de la capacidad del niño, mientras por otra parte se trata de mejorar esa altura, es evidente. Lo que se presta más a discusión es la indispensabilidad de que la enseñanza se relacione con las aficiones naturales del niño. Lo que Dewey quiere decir aquí es que se le

⁵ Democracia y Educación, p. 240.

deben asignar aquellas actividades que atraigan sus aficiones actuales, no tan solo las de orden hipotético que tal vez aparezcan en lo futuro. Más aún, la atracción de las aficiones actuales debe promoverse en una forma “natural”; es decir, sin recurrir a órdenes ni sanciones a base de premios y castigos. Dewey sostiene que ésta es la manera de lograr el aprendizaje más efectivo. Tal vez, en ocasiones, no se aprenda mucho; pero siempre será más de lo que aprendería un niño aburrido, hostil o falto de motivación. Además, aun concediendo que realmente se consiga aprender algo gracias a la presión de motivaciones extrínsecas, con ello se fomenta el desarrollo de ciertas actitudes indeseables: servilismo, egoísmo, miedo, venalidad, indiferencia, etc.

Sin embargo, Dewey no pretende que se deba condescender, sin más ni más, a los deseos del niño.. Sobre esto mismo hace advertencias a los educadores progresistas en otros escritos suyos posteriores, aunque ya desde el principio había declarado su sentir. El fin no está simplemente en el placer o la satisfacción, sino en la educación, en el desarrollo, en la edificación de una vida que luzca buena a la luz de la reflexión.

... el meollo de la educación está en apoderarse de [las aficiones del niño y sus] actividades, encauzándolas.⁶

El niño debe aprender el dominio de sí mismo y la disciplina; pero puede y debe lograrlo sin que lo priven de los intereses que ya tiene o que va creando al seguir las orientaciones que se le dan. Sus intereses actuales son el punto de partida y, aun siendo necesarios, es preciso que se les dé una interpretación, que se encaucen y canalicen hacia otras personas y otros objetivos estables que todos pueden compartir.

La educación... debe comenzar con un examen psicológico de las potencialidades del niño, de sus aficiones y de sus hábitos. En todo momento deberá ser regida por la atención a estas mismas realidades. [Sin embargo] dichas potencialidades, aficiones y hábitos deberán estar sometidos a continua interpretación, para que se sepa bien en qué consisten. Habrá que traducirlos a los términos de sus equivalentes sociales —al rendimiento que pueden dar desde el punto de vista del bien social.⁷

La labor del maestro (a la que debe subordinar su método en la clase) es cuidar de que un día y otro día se mantengan las condiciones necesarias para que la afición y la actividad *de* los alumnos *marchen* en la dirección del conocimiento y de las disposiciones deseadas.

La actividad

La mención de las actividades nos trae a la condición

- a) Y a la condición
- b) Dewey nos dice que el niño es activo por naturaleza y que la educación debe proceder atrayendo y encauzando sus actividades.

Ahora bien: pudiera pensarse que cuando un niño escucha, entiende o memoriza lo que se le dice ya comporta cierta actividad; pero Dewey entiende por actividad algo más: aboga por que exista movimiento corporal junto con el pensamiento, por que se le da al niño una libertad mayor y goce de elección. Él quiere que *toda* la educación sea activa en el sentido kantiano, no solamente moral o práctica. La educación no debe darse únicamente en la experiencia y por la experiencia, sino en la experiencia y por la experiencia activa. Aprender es meterse en una cosa y hacerla. ¿Por qué? En parte porque —como ya Kant observaba— aprendemos mejor cuando estamos haciendo algo; en tales circunstancias, crece nuestra motivación, se aguza nuestra memoria y vemos mejor el significado de lo que estamos aprendiendo. Por otra parte, siendo activos en este sentido, también hallamos mayor valor intrínseco en nuestras experiencias y eso nos sirve para aprender mejor.

La importancia que presta Dewey a la actividad deriva de su pragmatismo. Este pragmatismo consiste en cuatro puntos doctrinales:

⁶ Dewey on Education, p. 54.

⁷ Dewey on Education, p. 22.

- 1) El pensamiento, la idea, los conocimientos y las teorías tienen una función práctica que es orientar a la *acción*;
- 2) Creer en una proposición, equivale a estar dispuesto a *regirse* por ella en las circunstancias apropiadas;
- 3) El sentido de una proposición, lo que establece (en caso de que establezca algo), es que quien realice tal o cual *acción* experimentará tales o cuáles consecuencias;
- 4) La piedra de toque de cualquier proposición es ponerla en *práctica* y ver si ocurren tales o cuales consecuencias.

De estos cuatro puntos doctrinales se sigue que, al conocer una proposición o asimilarse por primera vez, deberá el sujeto realizar determinadas *acciones* y observar por sí mismo los resultados que arrojan. De otra manera, lo único que se tiene es una simple opinión o conocimiento de segunda mano. Si a esto añadimos la premisa de que hemos de procurar saberlo todo de primera mano (aspiración que Dewey nos propone, pero que, con gran sentido de la realidad, se abstiene de profesar él mismo en todos los casos), se sigue de ello la ulterior conclusión de que todo cuanto aprendemos debemos aprenderlo *haciendo*.

Seguida hasta sus últimas consecuencias, esta conclusión implica —y así se acepta a veces— que cada generación tiene que redescubrir por sí misma los conocimientos sirviéndose, si mucho, de cierto consejo de los mayores para acelerar el proceso; pero Dewey no lo entiende realmente así, aunque considere el conocimiento de primera mano como el conocimiento ideal. Nos advierte que los niños deben recurrir a sus maestros y a los libros en busca de los datos y de las ideas que han de servirles para resolver sus problemas y avanzar en su investigación y que, por lo tanto, deberán apoyarse en hombros de sus mayores. No se manifiesta Dewey totalmente contrario a un aprendizaje “retransmitido”; todo lo que pretende, en realidad, es que los conocimientos obtenidos de segunda mano se obtengan dentro del contexto de una actividad que realice el niño por sí mismo y que, naturalmente, pueda someter a comprobación personal siempre que haga falta.

Como ejemplo de las actividades u ocupaciones que las escuelas deben dar oportunidad de realizar —pero solo con el fin de que sirvan para educar al niño— Dewey habla de fabricar cajas, de saber cocinar un huevo, hacer un dibujo, coser y tejer. Todas las actividades resultan educativas cuando sirven para fomentar las disposiciones deseadas y toda la enseñanza debería consistir en poner en marcha tales actividades, cooperando a su realización en un orden y una forma que produzcan dichas disposiciones (actitudes, talentos, conocimientos). Hasta cierto punto, son las actividades las que dictan el método y las asignaturas; mas, por otra parte, el ordenamiento y conducción de las actividades se determina por la experiencia del maestro, por el conocimiento que tiene de los métodos adecuados y por las disposiciones que considera dignas de cultivo.

Y entre el Niño y el Curriculum ¿quién se subordina a quién? [se entiende por curriculum las disposiciones que deben cultivarse]... El Curriculum debe subordinarse al Niño: son sus aptitudes las que hay que robustecer, son sus habilidades las que deben ejercitarse, son sus actitudes del momento las que deben encontrar realización. Solo que lo único que el maestro conoce y puede conocer sabia y profundamente es el acervo de experiencias humanas acumuladas en eso que se llama curriculum, pues no conoce del alumno ni sus aptitudes actuales, ni su habilidad, ni la índole de sus actitudes... —de donde se sigue que tampoco sabe cómo robustecerlas, ejercitarlas y darles realización.⁸

Por supuesto, las actividades, ocupaciones o planes que se pongan en marcha no deben restringirse siempre al orden manual rudimentario, con todo y que “siempre es posible y deseable que el niño vaya adentrándose en Los aspectos más formales del curriculum a través de dichas actividades” [manuales de orden elemental].⁹ La índole de tales actividades debe ser variada, haciendo que cada vez se tomen más propias de un adulto. La meta consiste en que crezcan lo más posible siguiendo el molde inicial. Mas, a lo largo de todo el camino,

... el verdadero eje coordinador de las asignaturas escolares no son la ciencia ni la literatura ni la historia ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño.¹⁰

⁸ Dewey on Education, p. 111.

⁹ Dewey on Education, p. 26.

¹⁰ Dewey on Education, p. 25.

Si los alumnos han de comportarse activamente del modo dicho, no significa eso, para Dewey, que el papel del maestro sea el de un espectador pasivo. Sigue siendo una responsabilidad primaria suya crear las condiciones que estimulen la actividad autodidacta y dar su ayuda y orientación a dicha actividad, de suerte que lleve a la formación de las disposiciones deseadas. El maestro debe conocer muchas cosas “sabia y profundamente”; no solo de psicología, de métodos y de la manera de ser propia de sus alumnos, sino también de las asignaturas o materias (“la experiencia de la raza que está contenida en todo eso que llamamos curriculum”); y hacer que su conocimiento fructifique en los demás.

... el maestro, siendo el miembro del grupo que posee la experiencia más plena y madura y la visión más perspicaz de las posibilidades de progreso que ofrece cualquier plan formulado, tiene no solamente el derecho sino la responsabilidad de sugerir actividades.¹¹

También es deber magisterial

... seleccionar las influencias que deben obrar en el niño y ayudarlo a que responda debidamente a tales influencias.¹²

Siempre en relación con los puntos *a)* y *b)*, podemos ver claramente por qué razones insiste Dewey en que las actividades escolares se lleven al cabo durante “un espacio de tiempo suficientemente largo”; de otra manera, el fruto educativo será muy pobre: no habrá disciplina, ni progreso mental, ni profundización en la materia. Está bien, más ¿por qué sostiene que las actividades escolares deben ser, por lo menos en parte, físicas? Filosóficamente, la razón está en que considera falso el dualismo del alma y cuerpo. Ya en el orden empírico, ello se debe a que no cree en la existencia de actividades puramente mentales; para él, hasta el matemático que razona una nueva comprobación tiene que fruncir el ceño, clavar los ojos en el espacio, musitar palabras inaudibles o tomar notas en un papel. Yo no creo que Dewey pretenda negar que ciertas actividades educativas son físicas únicamente en este sentido bastante limitado (si así pensara Dewey, yo diría que está equivocado). Más bien, lo que parece querer decirnos es que en las actividades de la educación desplegamus una cantidad mucho mayor de energía física que la reconocida por la educación tradicional. Eso pretende ilustrar aquella vieja anécdota suya, ya muy sabida, de cuando buscaba pupitres y sillas acomodadas a las necesidades infantiles.

Encontrábamos muchas dificultades en hallar lo que nos hacia falta y, finalmente, un mueblero más inteligente que los anteriores nos hizo esta observación: “Mucho me temo que no les voy a poder dar lo que desean. Lo que ustedes quieren son muebles donde los niños puedan trabajar; todos éstos nada más les servirán para escuchar”.¹³

Otro asunto que no voy a tratar aquí es si Dewey pensaba, que los niños debían estar siempre trajinando. Ciertamente aconsejaba a los progresistas que “el simple hacer, aunque sea muy activo, no es suficiente”.¹⁴

El trabajo de pensar

Ya hemos visto la importancia primordial que tiene en la filosofía deweyana el hábito de la reflexión mental. Lo principal que debemos añadir aquí, en relación con el punto *c)*, es que Dewey está convencido de que las actividades escolares del alumno deben centrarse en problemas que hay que resolver pensando. Esta es la causa más importante de que el simple hacer no resulte suficiente. Hablando en el año 1910 acerca del propósito inmediato de la educación, Dewey nos dice lo siguiente:

... *el objetivo intelectual* (en dante se distingue del *moral*) *de la educación consiste entera y exclusivamente... en la formación de hábitos de pensar íntegros, dinámicos y cuidadosos.*¹⁵

En el año 1916, asentaba lo mismo con mayor firmeza aún, abarcando también la educación moral.

¹¹ Dewey on Education, p. 124.

¹² Dewey on Education, p. 24.

¹³ Dewey on Education, p. 50.

¹⁴ Dewey on Education, p. 122.

¹⁵ *How We Think*, pp. 57 y sig.

... todo cuanto la escuela puede o debe hacer por sus alumnos, por lo que mira a sus *entendimientos* (es decir, sin referirnos a ciertas aptitudes musculares especializadas) consiste en desarrollarles la habilidad de pensar... El único camino directo con el que cuentan los métodos de enseñanza y aprendizaje para lograr mejores frutos permanentes consiste en hacer hincapié en medios que estimulan y someten a prueba al pensamiento. Pensar *es* el método del aprendizaje inteligente, del aprendizaje que se sirve del entendimiento, y le recompensa... lo que no debe olvidársenos es que el pensar mismo es un método, el método que una experiencia inteligente adopta para escoger su rumbo. Por consiguiente, lo esencial del método también es lo esencial de la reflexión.¹⁶

En otras palabras, según Dewey, el principio fundamental de la metodología didáctica es concentrarse en actividades que fomenten buenos hábitos de razonamiento; es decir, todas aquellas disposiciones incluidas en el hábito de la inteligencia, o método de la inteligencia, descrito antes.

Supuesta la concepción deweyana del origen y proceso del razonar inteligente, esto quiere decir,

... *primero*, que el alumno se sitúe verdaderamente en su experiencia; es decir, que haya una actividad continua que le atraiga por sí misma; en *segundo* lugar, que esta situación origine un problema auténtico capaz de estimular el razonamiento; en *tercer* lugar, que el alumno posea los datos y haga las observaciones pertinentes para acometer el problema; en *cuarto* lugar, que se le sugieran soluciones que él debe desarrollar o estructurar ordenadamente, y en *quinto* lugar, que se le suministren oportunidades y ocasiones de probar sus ideas aplicándolas, esclareciendo su contenido y descubriendo su validez él mismo.¹⁷

Las prácticas escolares y los métodos del maestro deberán, por consiguiente, satisfacer tales requisitos. Además, corresponde al maestro tomar “una actitud comprensiva frente a las actividades del aprendiz, compartiendo una experiencia común”, participando de tal manera que represente el papel de aprendiz y ceda al alumno el de maestro, sin que ninguno de los dos tenga mayor conciencia de la debida de que da ni de que recibe enseñanza. El resto del camino —afirma Dewey— le toca al niño recorrerlo.

Cuando el niño no puede encontrar por sí mismo la solución (laborando, desde luego, no por su propia cuenta y riesgo, sino junto con el maestro y los demás alumnos) y valerse por sí mismo, no aprende nada; ni aunque recite correctamente y con exactitud las respuestas.¹⁸

A propósito de las condiciones enumeradas para el aprendizaje que conciernen a la actividad en la clase y del maestro, Dewey hace algunas acotaciones, entre ellas las siguientes:

- 1) Siempre que el alumno se ponga en contacto por primera vez con un nuevo tema de estudio, habrá que permitir que haga sus tentativas más o menos acertadas. Hay que dejarlo experimentar y que vea los resultados. Así es siempre nuestra conducta en la vida real. De aquí que los comienzos de cualquier asignatura de enseñanza deban ser tan poco académicos como sea posible. El maestro no debe cuadrificar el nuevo rumbo.
- 2) El problema debe ser un problema personal del alumno, no traído artificialmente por el maestro, y deberá ser —hasta donde sea posible— lo más parecido a los problemas de la vida fuera de la escuela.
- 3) Los datos, la información circunstancial y el conocimiento de los hechos tienen importancia capital y es preciso adquirirlos, como vimos antes; sin embargo, la adquisición debe hacerse teniendo por mira un fin práctico, no simplemente como quien reúne conocimientos porque sí, para recitar una lección o dar un examen. El ir reuniendo conocimientos —dice Dewey— obstaculiza el progreso educativo y traba el mecanismo mental. Insiste también en que las escuelas pongan a disposición de los alumnos libros, grabados y fuentes de información en abundancia. La observación directa es la fuente más clara y vital para obtener los datos, pero tiene sus propias limitaciones. Hay que darle una tarea también —aunque no excesiva— a la memoria, a las lecturas y a la “pre-lección”.
- 4) El maestro debe tener a mano ideas y sugerencias, pero debe cuidarse de proporcionar soluciones instantáneas al dar la clase o mediante libros. Lo que debe hacer es incitar al niño a pensar de una

¹⁶ Democracia y Educación, pp. 152 y sig., 163.

¹⁷ Democracia y Educación, p. 163.

¹⁸ Democracia y Educación, p. 160.

manera “original”, pero responsable, de suerte que llegue a sentir “la satisfacción del hallazgo intelectual”.

- 5) Si se le niegan al niño las oportunidades claves de aplicar sus ideas a ‘a práctica, su actividad intelectual va quedando truncada y resulta artificial, aislada de la vida, y todo su aprendizaje no pasa de ser académico e incompleto.
- 6) De todo esto se sigue que las escuelas deben estar tan provistas de cocinas, laboratorios, tiendas de artículos de primera necesidad, museos y jardines, como de bibliotecas, y que deben servirse abundantemente de recursos tales como las puestas en escena, los juegos y las competencias deportivas —y todo esto, no tanto con la mira de adiestrar a los alumnos en algún arte práctico, cuanto de enseñarles a pensar de manera responsable y completa.

Cooperación y democracia

Podemos reunir ahora los incisos *d)* y *f)*: que las actividades educativas se desarrollen en un clima de libertad, cooperación y democracia. ¿Por qué se propone esto? En primer lugar, porque la investigación reflexiva es ya en sí —como la concibe Dewey— una actividad cooperativa y democrática. Lo que la caracteriza es la ciencia, y la ciencia es una ocupación en la que ningún hombre puede embarcarse solo. El científico es miembro de una comunidad de investigadores y la ciencia una empresa de conjunto en la que muchos colaboran. Dentro de ella, debe respirarse una atmósfera de libertad, de amplitud de criterio, objetividad, tolerancia, honradez intelectual, cooperación, imparcialidad y desinterés propio. Allí existen también veteranos que enseñan y jóvenes que aprenden y todo forma parte de una actividad donde hay cooperación auténtica. Así pues, pertenecen a la idiosincrasia de la vida intelectual la cooperación, la conciencia social y la democracia.

Otra cosa de la que Dewey está convencido es ha esencia social del hombre. Ciertamente no va tan lejos como Aristóteles, quien afirma que el individuo pertenece al Estado de igual manera que el brazo pertenece al cuerpo; pero sí sostiene que, de no existir la sociedad, el hombre no sería hombre. En ese caso nos veríamos imposibilitados de pensar, va que el pensamiento depende de la palabra y ha palabra es socializante. El individuo es consciente de sí mismo solo en virtud de sus relaciones con los demás. Por estas y otras razones semejantes —piensa Dewey— toda nuestra actividad es siempre social, implícitamente por lo menos, y debería serlo también explícitamente.

Aunque Dewey no sostuviera esto, defendería siempre que el trabajo escolar debe centrarse en actividades de una índole cooperativa y democrática; solo entonces pueden —según Dewey— fomentarse aquellas disposiciones que él juzga deseables: el respeto a los demás, el interés por el bien común, la actitud democrática. Aquí vemos que Dewey está haciendo una adaptación del principio aristotélico de que el hombre se vuelve justo únicamente realizando acciones justas. Si este principio es correcto —y Dewey piensa que lo es—, la vida escolar debe organizarse de tal manera que brinde ocasiones de realizar aquellas acciones por las que se alcanzan las disposiciones deseables. Tales disposiciones no pueden crearse a base de cátedras —el método directo—, sino únicamente sirviéndose del método indirecto, lo que para Dewey significa que la vida escolar debe tener una índole cooperativa y democrática. La educación “antigua”, hasta la de los países de un régimen nominalmente democrático, le parecía a Dewey demasiado individualista en cierto sentido, y demasiado antidemocrática en otro, para poder fomentar verdaderamente los intereses sociales y las actividades democráticas firmes.

Y ¿hasta dónde deberá llegar en los maestros y administradores escolares la actitud cooperativa y democrática? He aquí el verdadero problema para los educadores progresistas. Sabemos que en ciertas partes se permite a los alumnos no solamente fijar las iniciativas, sino darse sus calificaciones por votación, y hasta decidir por mayoría de votos cuál es la respuesta correcta a una pregunta. Dewey no nos da una orientación muy clara y específica en estos asuntos, pero ciertamente recrimina a los maestros que vacilan antes de hacer cualquier sugerencia. El maestro debe saber dar y aceptar; “que sepa aceptar, pero sin que por ello le cause miedo dar”.¹⁹ Lo esencial está en que sepan aprovechar las ocasiones con miras educativas y en que vayan formándose las disposiciones deseadas a través del proceso de la inteligencia social; esta, es “la tarea del maestro”. No debe abusar de su autoridad, pero debe ser un educador.

¹⁹ Experiencia y Educación, p. 85.

Tal vez nos ayude a este propósito recordar que, al decirnos esto, Dewey se representa el cuadro de un científico veterano que tiene a su alrededor un grupo de estudiantes bisonños, y juntos llevan adelante una investigación. En este cuadro advertimos que hay cooperación, se da y se recibe; hay una igualdad básica, pero también dirección eficiente —y nadie se inclina a que lo bueno y lo verdadero se decidan por mayoría de votos. Únicamente el resultado que arroja el experimento puede decidir esto, ya que lo bueno y lo verdadero se comprueban y se aceptan así, a resultados del experimento.

La escuela

Con todo lo dicho ya quedan explicados todos los incisos, desde *a*) hasta *g*). La conclusión deweyana es que la escuela debe ser “una especie de vida comunitaria” que calque la vida real, pero “simplificada”, de suerte que conduzca a la formación de las disposiciones deseables que, para él, revisten características científicas, sociales y democráticas. La escuela debe ser un centro de vida democrática y de encuestas inteligentes realizadas por medio de la libre cooperación, donde los niños se ocupen en ir hallando solución a una serie de problemas verdaderamente acomodados a sus aficiones y a su capacidad.

... todo el espíritu de la escuela se renueva así. Se le da posibilidad de funcionar al ritmo de la vida misma, de convertirse en el hábitat (medio natural) del niño, en donde aprende a través de la dirección; ya no es meramente un sitio para recibir lecciones abstractas de cierta vida lejana que tal vez se presente en lo futuro. Se da oportunidad a la escuela de convertirse en una comunidad en miniatura, en una sociedad embrionaria [ideal]. Tal es su fisonomía básica en donde aparecen continua y ordenadamente mas cosas que aprender... Cuando se realiza esto, se promueve en cada una de nuestras escuelas una vida comunitaria incipiente, donde bullen todas esas actividades que reflejan la vida de la otra sociedad más grande y que están impregnadas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia. Siempre que se logra iniciar e ir adiestrando a cada... como miembro de una pequeña comunidad de este tipo, y se le infunde un deseo de servir, y se le dan los medios para que se gobierne a sí mismo acertadamente, se logra la garantía más firme y segura de que la otra sociedad más grande será una sociedad digna, bella y armoniosa.²⁰

Un ejemplo concreto

Cierto ejemplo que Dewey nos ofrece puede servirnos para entender su verdadera idea a este propósito — aunque resulte un ejemplo incompleto porque pasa por alto la forma como se infunden los valores estéticos y morales.²¹ Dewey nos pinta el cuadro de niños y niñas cuya edad va desde los diez hasta los trece años y que se ocupan en actividades de costura y de tejido, y no por un propósito mezquino de carácter utilitarista, sino porque

... esta clase de trabajo significa el punto de partida para que el niño rastree y reconstruya el progreso histórico de la humanidad y para que capte cuáles son las materias primas y los principios mecánicos de que se sirvió dicho progreso.

Al verse frente a estas labores, los niños van aprendiendo (auxiliándose también de los libros de la biblioteca y de otros medios...) la historia del uso que dio el hombre al algodón, a la lana y a otras fibras textiles. A base de observación, hallan las diferencias entre el algodón y la lana y por medio de su propia experiencia consiguen apreciar la importancia que tuvo el invento de la despepitadora de algodón. Llegan entonces a comprender por qué nuestros antepasados usaban ropa de lana y no de algodón. Son ellos mismos quienes van descubriendo todo esto, “viendo de bulto las cosas, preguntándole al maestro y recibiendo sus orientaciones”. Es posible que por este camino lleguen hasta redescubrir el primer telar para cardar la lana y reinventar el proceso más rudimentario de hilandería. Los niños se dan cuenta de la falta que hacían los diversos inventos humanos y “de todas las ventajas que tiene que aplicar la ciencia para sacar provecho de los recursos con que hoy contamos”; asimismo, recapitulan datos geográficos y económicos sobre el origen de las materias primas, las zonas manufactureras y la distribución de los productos. Estudian la biología, la química y la física, que tienen que ver con la materia prima y con la maquinaria de producción. Dewey afirma que siguiendo estos pasos pueden captar mejor la historia y el contenido científico de todas las actividades que realizan, mucho mejor que siguiendo otros métodos de aprendizaje.

²⁰ Dewey on Education, pp. 41, 49.

²¹ Dewey on Education, pp. 43 y sigs.

Estas labores le dan al niño una motivación auténtica; le permiten experimentar por sí mismo y lo ponen en contacto con la realidad. Se logra todo esto y, además, el conocimiento liberal de aquilatar valores históricos y equivalencias científicas. Al irse desarrollando y robusteciendo cada conocimiento en la cabeza del niño, deja de ser simplemente una ocupación agradable para convertirse más y más en un medio de [educarse].²²

Agreguemos a todo esto los valores estéticos [de orden apreciativo], los morales y sociales que Dewey menciona en otra parte, y tendremos el cuadro de la educación deweyana en su forma ideal. Se comprende también por qué razones afirma el filósofo que el magisterio llevado de esta manera resulta más difícil, no más fácil, que el de la enseñanza tradicional, y por qué exige, por parte de los maestros, que su conocimiento de las diversas asignaturas sea más vasto, y no más reducido.

Comparación

Resultará evidente, por todo lo que llevamos dicho hasta aquí, que Dewey mantiene una posición contraria a las prácticas disciplinarias entendidas según el criterio kantiano. No se opone menos al sistema que tanto Aristóteles como Kant llaman de instrucción, a no ser que se lleve al cabo siguiendo el método socrático de la discusión o llevando a la práctica inmediata lo que se va aprendiendo. Es un hecho que Dewey se empeña en quitar a la vida escolar ese aspecto de “trabajo” como lo entendía Kant. No es que quiera ver la vida de la escuela convertida en un puro juego, como Kant entiende el juego, sino que insiste en hacerla agradable por sí misma y dotarla de una motivación intrínseca —sin que por ello la considere como un simple placer donde no hacen falta el esfuerzo y el dominio de sí mismo. Hasta pudiera ser que Dewey se oponga a eso que Aristóteles llamaba “habituaron” o “práctica” y Kant “ejercicio” —ya que estos términos, por lo menos en el sentido que nosotros les damos, parecen denotar una pasividad mayor de la que Dewey piensa que el niño debe tener. Para Dewey, cualquier aprendizaje debe realizarse en medio de una vida libre y a través de aquellas actividades y situaciones donde las disposiciones buscadas se van formando “de una manera natural y necesaria”. Y todo lo que es la disciplina, los conocimientos y la adquisición de las habilidades deben ser un elemento constitutivo (no sólo concomitante) de ese género de vida.

Disciplina, información y habilidades

Dewey se muestra firmemente convencido de que la escuela, aun siendo “un lugar donde el niño debe vivir realmente”, es capaz de proporcionarle al mismo tiempo “la disciplina, la cultura y la información que le hacen falta”, y hasta con mayor eficacia que las escuelas del viejo molde, para fines más útiles y con efectos más liberalizadores.²³ Dewey nos recuerda que el interés no está reñido con el esfuerzo, como se ve hasta en el juego, y arguye que si se promueven actividades de grupo como las que propone, se inculcará una valiosa disciplina por caminos muy variados —habrá disciplina porque se exige al niño abstenerse de satisfacer sus impulsos del momento, porque aprende a tener consideración de los demás, porque va interesándose en cosas que atañen a su futuro y al de sus compañeros, porque desempeña un papel que le es propio en el desarrollo de la actividad de clase, porque tiene que aprender a ser imparcial, objetivo y dócil a los hechos de la experiencia y porque se le hará reflexionar durante largos periodos. Para poder cumplir con todo esto, al niño le ayuda comprobar el hecho de que todos sus compañeros, aunque tan libres como él, se someten a la disciplina. (He aquí cierta explicación de la acusación que se lanza contra la educación deweyana de fomentar el conformismo, pero que, por otra parte, la exculpa —en parte por lo menos— de la otra acusación de no inculcar ninguna disciplina.) En respuesta a la acusación de fomentar el conformismo, está el hecho de que entre las disposiciones que se pretenden formar en cada niño y también —es de suponer— en el grupo colectivo, está la de la inteligencia crítica y el juicio cuidadoso, pero independiente.

Ya con anterioridad quedó indicado cómo se transmiten los conocimientos en el sistema pedagógico de Dewey, por lo que respecta a las habilidades, muchas de ellas se van adquiriendo de manera casi automática, afirma Dewey, ya que todos los niños participan *activamente* en un sin número de actividades y quehaceres que posiblemente incluyen disertar en público, redactar, aprender idiomas, tejer y los oficios de carpintería. Lo que no queda tan claro es hasta qué punto piensa Dewey que deba existir, por parte de la escuela y del maestro, un plan que garantice que determinados temas teóricos y determinadas habilidades prácticas queden

²² Dewey on Education, pp. 54, 68.

²³ *Democracia y Educación*, p. 138; cf. capítulos XIII y XIV.

dominadas a lo largo de una serie precisa de actividades y ocupaciones del alumno. Dewey descuida un poco esta cuestión por su afán de que cualquier información y cualquier tipo de habilidad se transmitan únicamente sobre la marcha de las actividades, no de una manera desvinculada, como si se pretendiera alcanzarlas por sí mismas, o para utilizarlas tal vez en lo futuro; ni tampoco queriendo simplemente ejercitar alguna facultad (como era la idea de los tradicionalistas).

Unificar la educación

Tiene su importancia darnos cuenta de que, con todo y que Dewey concede a las *ciencias* un sitio primordial y exclusivo dentro de la educación, no pretende que la única forma en que los niños se enfrenten a los problemas científicos sea utilizando estrictamente un método científico puro o aplicado. Tal vez acontezca que el problema que tienen delante sea de orden artístico como, por ejemplo, dibujar o pintar; o de orden sociológico. Lo que ciertamente profesa Dewey es que siempre hay que usar el método general de la reflexión, admitiendo que pueden ser muy amplias y variadas las actividades infantiles en los años escolares. (Probablemente piensa que *por fuerza* deben ser amplias y variadas; mas esto constituye otro aspecto de planeación sobre el que no se explaya abiertamente.) Dado que hay que fomentar todas esas disposiciones variadas que él juzga deseables, podemos suponer que considera la necesidad de muchísimas actividades.

Resulta posible aceptar todo cuanto Dewey nos ha propuesto hasta este momento y, sin embargo, defender todavía que en la educación existen diferentes etapas o procesos (tal como Aristóteles y Kant juzgan) y que para inculcar las diferentes disposiciones se hace preciso impulsar diferentes actividades. Pero Dewey rechaza esta posición. Parece creer que todo el material didáctico y todos los métodos empleados se deben reorganizar o unir, de suerte que sea posible inculcar a un mismo tiempo todas las disposiciones deseables. Se niega —como vimos antes— a admitir una separación del orden intelectual y moral. Como está convencido de que el método científico exige ciertas aptitudes morales del carácter, llega a la conclusión de que se puede y se debe enseñar la moral junto con las ciencias. Como también vimos antes, llega hasta el grado de insinuar que basta dar a los niños la habilidad de pensar para que el resto de las disposiciones les vengan después por añadidura. Ya que esto es así, tenemos que para Dewey, al igual que para Sócrates, la excelencia es, en cierto sentido, solamente una, y consiste en el conocimiento, y toda la educación queda unificada. Si bien es verdad que resulta difícil atribuir a Dewey un criterio tan intelectualista, sin embargo es un hecho que está convencido de que si las actividades infantiles de resolver problemas se llevan al cabo dentro de un clima de cooperación democrática, entonces todas las disposiciones buscadas hallarán un cultivo adecuado —o por lo menos pueden hallarlo— cualquiera que sea la asignatura concreta que se estudie. Explicadas así las cosas, ciertamente postula una educación unificada.

Es así como Dewey objeta vigorosamente la asignación de valores didácticos específicamente distintos para las diversas asignaturas (cosa que se hace muy a menudo) y objeta también que se tracen líneas divisorias entre las diferentes materias de estudio —por lo menos en lo que a los fines de la pedagogía se refiere. También sostiene que, desde el punto de vista pedagógico, ciertas asignaturas, como la geometría, la química y otras, debieran descentralizarse, de suerte que se propusieran al alumno no dentro de la articulación “lógica” que tienen en la mente de los adultos o de los especialistas, sino dentro de una trabazón más bien “psicológica”; es decir, presentándolas con la modalidad que está al alcance de las actividades emprendidas por el niño.

Respecto a lo que sirve de guía tanto al método como a la asignatura. Dewey considera que es la actividad misma u ocupación puesta en marcha y el postulado indispensable para fomentar el razonamiento y las otras disposiciones deseables. “La materia” (o asignatura) queda “identificada con todos los demás objetos, ideas y principios que intervienen en pro o en contra durante la prosecución continua y deliberada de un curso de acción”. El “método” consiste en disponer la materia para que contribuya más eficientemente, dentro del curso de acción, al cultivo de las disposiciones deseadas. En consecuencia, el método no puede desvincularse de la materia, como a veces se piensa; ambos forman una unidad única mediante el curso de acción en marcha.²⁴ El sentido de estas afirmaciones un tanto abstractas puede quedar suficientemente esclarecido si el lector las compara con el ejemplo antes propuesto del aprendizaje textil.

²⁴ Véase *Democracia y Educación*, pp. 316, 319.

Educación y vocación

Vemos, pues, que, para Dewey, el método es solamente uno, la materia solamente una —desde el punto de vista pedagógico, al menos—, y el método y la materia forman solamente una entidad. En toda la filosofía de Dewey hay una fuerte tendencia a eliminar dualismos, distinciones, separaciones, y —como sus opositores han señalado— el resultado de tal tendencia no siempre es positivo. Sin embargo, no obstante los efectos oscuros de esta tendencia, con lo que hemos dicho quizá puedan entenderse suficientemente lo que Dewey quiere hacernos ver. Otro aspecto de lo que él entiende por unidad de la educación sale a la luz en el examen que hace de la educación *vocacional* en artes y oficios prácticos. Dewey no saca del cuadro de la educación a las artes y oficios, como lo haría Aristóteles. Ciertamente, de ninguna manera trata de menospreciar las actividades de ese tipo, ni siquiera las de orden enteramente manual. Pero nunca causa la impresión de sostener que debiera implantarse una educación específicamente vocacional distinta de la que tiende a inculcar las disposiciones generales enumeradas antes. Una educación vocacional de este tipo sería “un instrumento para perpetuar el orden industrial que ya impera en la sociedad en vez de obrar como medio de transformación”. Más aún, semejante medida tendería a estereotipar a la gente y hacerla incapaz de adaptarse a cambios sociales. Dewey también rebate la idea de que deban existir dos tipos de educación y dos tipos de educación, “liberal” uno de ellos, para las minorías, y “circunscritamente técnico” el otro, para las masas —como proponía, de hecho, Aristóteles.

Un proyecto como éste significa... nada menos que la perpetuación de la vieja división social, con los consiguientes dualismos intelectuales y morales... y en condiciones que justifican mucho menos su existencia.²⁵

Toda la educación debiera ser como aquella descrita antes. Debería tomar como punto de partida “las diversas formas de trabajo que representan las necesidades de la sociedad”, desentrañando su “contenido intelectual y moral” mediante la iniciación en los antecedentes históricos, el conocimiento científico y la buena comprensión de la economía, las responsabilidades cívicas y la política. Dewey está convencido de que una educación como ésta será al mismo tiempo eficaz desde el punto de vista liberal y desde el punto de vista vocacional, ya que inculcaría las disposiciones adecuadas y capacitaría a los jóvenes tanto para el trabajo como para disfrutar del ocio intelectual hasta donde las escuelas pueden lograrlo.

Algunas asignaturas

Naturalmente, Dewey tiene mucho que decirnos acerca de las asignaturas escolares ordinarias; pero solo podemos dar unos cuantos ejemplos.²⁶

- 1) Respecto de la historia, se expresa un poco irrespetuosamente, como suelen hacerlo los pragmáticos.

El pasado en cuanto pasado ya no tiene que ver con nosotros. Si se hubiera ido y esfumado por completo, nuestra única actitud razonable sería la de “dejad que los muertos entierren a sus muertos”.

Sin embargo, se apresura a añadir que:

El conocimiento del pasado es la clave para comprender el presente... La función de las asignaturas de geografía e historia... consiste en enriquecer y liberar nuestras percepciones más íntimas y directas, proveyéndonos de su contexto, sus antecedentes y su perspectiva total... Tal vez la rama menos atendida de la historia en la educación general sea la historia de la vida intelectual.

- 2) El problema que reviste usar la ciencia para fines educacionales está en... poder infundir en las inteligencias la convicción de que ella sola [la inteligencia] basta para dirigir los destinos humanos... la ciencia representa el fruto de los factores del conocimiento experimental... El papel que debe desempeñar la ciencia dentro del currículum es el mismo que ha desempeñado para la raza humana: emanciparnos de percepciones y experiencias meramente locales y transitorias y abrimos panoramas intelectuales que no estén obnubilados por los accidentes de nuestros hábitos y aficiones personales.

²⁵ Véase *Democracia y Educación*, pp. 211, 214, 216, 225, 230; *Philosophy and Civilization*, pp. 326; *Democracy and Education*, 205.

²⁶ Ver *Experiencia y Educación*, pp. 103, 87.

- 3) Hasta en nuestras escuelas que se dicen progresistas, se miran las ciencias como una ocupación marginal, como un ornato accesorio, no como el medio principal con que contamos para desarrollar las actividades mentales debidas. Están comúnmente consideradas como una colección de datos informativos que hay que enseñar conforme al método tradicional o como una diversión de paso. La persuasión de que constituyen el método para enfocar eficazmente cualquier estudio y cualquier asignatura todavía no ha ganado ni un palmo de terreno... Debería ser ya un axioma el hecho de que desarrollar actitudes científicas de especulación, de observación y de investigación es el propósito primordial que debe inspirar todo estudio y aprendizaje.
- 4) El arte y las instituciones grecorromanas legaron a nuestra civilización un impulso tan importante que deberíamos aprovechar hasta las mínimas oportunidades para trabar contacto con ellas. Sin embargo, pensar que constituyen el estudio humano *par excellence*... conduce al culto de una pedantería torpe... La calidad humanística del conocimiento no está en interesarse *por* los logros humanos de las épocas pasadas, sino en lo que *hace* por ensanchar la inteligencia y la comprensión humanas. Cualquier asignatura que nos conduzca a este resultado es una asignatura humanista, y la que no lo logre carece de valor pedagógico.
- 5) Ninguna responsabilidad es más seria en la educación que la de preparar el camino a las satisfacciones del esparcimiento recreativo, no sólo por el fin inmediato de la salud, sino aún más, de ser posible, por los perdurables efectos que tienen en los hábitos mentales. Una **vez** más hallamos en el arte el medio de satisfacer nuestra necesidad.

Algo más acerca de las asignaturas

Nos queda por decir todavía una palabra sobre el modo de pensar de Dewey con respecto a las asignaturas o materias de estudio. Ya antes vimos que se pronuncia en contra de la presentación formal o lógica de las materias; por ejemplo, la de la biología en función de sí misma. Los niños —insiste Dewey (y Kant estaría de acuerdo)— no están a la altura intelectual ni emocional que tales presentaciones requieren; la materia se les debe administrar formando parte del contexto de las actividades y problemas en que viven. Dewey no abandona el tema así, y sería mm injusticia no exponer su posición completa —práctica en la que incurren tanto sus discípulos como sus adversarios e inclusive, en determinadas instancias, él mismo). Dewey no cesa de advertirnos que “el caudal organizado de la materia que manejan los adultos y los especialistas” no puede servir de punto de partida en la educación, como era la costumbre de la enseñanza tradicional. Sin embargo, en ocasiones agrega que en eso consiste el propósito que debería perseguir continuamente la enseñanza

... localizar el material para el aprendizaje dentro de la experiencia no es más que el primer paso. El siguiente paso consiste en desarrollar progresivamente lo que ya se experimentó, dándole una forma más plena, más rica y más organizada; una forma que se vaya aproximando progresivamente a la que reviste la asignatura en los entendimientos ejercitados y maduros

Yo no estoy convencido de que la forma en que Dewey concibe lo que esto entraña sea completamente *satisfactoria*; sin embargo, la idea que tiene debería servir de respuesta a ciertos adversarios suyos y también de freno a ciertos discípulos.

A este propósito, deberíamos recordar que Dewey escribió primordialmente acerca de la educación elemental, y que sabemos muy poco de lo que pensaba sobre la educación secundaria y pos-secundaria. El texto que acabamos de transcribir permite pensar que tal vez haya tenido un criterio más tradicionalista con respecto a la educación en niveles superiores. Aunque así fuera, el hecho es que creía que la educación superior debería moldearse más a la forma nueva que él propone, pues vemos que se lamenta de que facultades y universidades obstaculicen el nuevo programa educativo que él elabora, pues... con excepción de ciertas escuelas de educación, casi todas las instituciones siguen manteniendo en vigor los antiguos métodos de adiestramiento de profesores y de padres de familia.

La educación moral

Este no constituye un tema independiente en los tratados de Dewey. Ya vimos que se niega a reconocer que las disposiciones morales sean de una naturaleza o condición diferente a las demás, y lo mismo que el conocimiento moral y el no moral sean distintos. Nunca deja de afirmar que la educación moral requiere el mismo tipo de trabajo que todo el resto del aprendizaje del niño. La educación moral está en la misma provincia que todo el resto de la educación y es únicamente un aspecto o fase; no requiere métodos exclusivos ni la administración de asignaturas diferentes. Consiste en adquirir:

- 1) El hábito y el método de la reflexión inteligente para fundamentar las creencias y la acción;
- 2) Los conocimientos empíricos que hacen falta para saber lo que debe hacerse y evitarse, y
- 3) Las disposiciones de la benevolencia, de la lealtad y otras... Para adquirir todo esto, el camino a seguir es él mismo que ya dejó trazado.

Aunque todo esto se comprende con claridad a la luz de lo ya expuesto, algunos otros puntos reclaman nuestra atención.

- a) Dewey rebate a Kant una y otra vez por su doctrina de que la buena voluntad constituye el único bien moral, y arguye que “las buenas intenciones” son insuficientes hasta en el terreno de la moralidad... No es el camino al cielo, sino al infierno, el que está pavimentado de buenas intenciones —como dice el proverbio. Kant se defendería de todo esto, en parte al menos, diciendo que él entiende por buena voluntad no un simple deseo, sino la determinación real de actuar en forma justa. Sin embargo, esto no quita el hecho de que no subraya la necesidad de los conocimientos empíricos en todo el grado que hacen falta para la aplicación de los principios morales. Aunque si dice, es verdad, que siempre que exista una verdadera buena voluntad se buscará obtener el necesario conocimiento de los hechos.
- b) Dewey impugna también el método de la “catequesis moralizante” que forma parte del concepto kantiano de la educación moral (y quizá también de Aristóteles) al hablar explícitamente de “la enseñanza del catecismo o lecciones morales” —recursos en los que tanto confiaba Kant, aunque no enteramente.

Digamos a este propósito que por “lecciones morales” se entiende lo que las demás personas opinan acerca de las virtudes y de los deberes... la instrucción directa en la moralidad solo ha tenido éxito en ciertos grupos sociales donde era una parte del control autoritario ejercido por la mayoría sobre la minoría.²⁷

- c) Dewey no destierra totalmente el recurso a la alabanza y la censura, la aprobación y la desaprobación como instrumentos de la educación moral, como tampoco destierra los castigos; pero si recalca que es preciso servirse de todo ello con buen juicio, siguiendo el dictado de una moral reflexiva (es decir, buscando el bien común) y parece creer que dichos recursos tienden a desaparecer en la medida que la moral se vuelve más reflexiva y más humana y a no subsistir de todo ello sino las prácticas restringidas dentro de la vida familiar.
- 4) El aspecto más interesante que queda pendiente es aquella doctrina de Sócrates y Platón que identifica el conocimiento con la virtud y de la que hemos hablado ya en este capítulo. Dewey señala que Aristóteles impugnaba tal doctrina (y pudo haber notado que también Kant la impugnaba) y se apresta a defenderla.²⁸ “El punto se reduce —nos dice— a lo que se entiende por conocimiento.” Un conocimiento “fundamentalmente simbólico y obtenido de segundas fuentes” como el que tornamos de los libros y conferencias “no es ninguna garantía de buena conducta”; pero existe otro tipo de conocimiento inmediato que obtenemos y comprobamos por nuestra propia experiencia. Un conocimiento de este tipo llega a plasmarse en la conducta. Prueba de ello la tenemos “cada vez que un hombre se sienta en una silla y no en una estufa y cada vez que se provee de un paraguas cuando llueve o consulta al médico cuando está enfermo”. Y Dewey prosigue, diciéndonos:

Todo nos inclina a suponer que un conocimiento de este tipo acerca del bien hallará expresión similar [en la conducta]... en realidad, el problema de la educación moral en las escuelas consiste en afianzar los conocimientos —todos esos conocimientos que tienen que ver con el instinto y los hábitos. Pues el empleo que se dé a cualquier conocimiento depende de cómo lo relacione el sujeto. Un ladrón de cajas fuertes puede saber tanto de dinamita como un químico, en cuanto al contenido de lo que saben se refiere;

²⁷ Democracia y Educación, p. 354.

²⁸ Ver Democracia y Educación, pp. 354-356.

sin embargo, de hecho es diferente porque cada cual relaciona su conocimiento con finalidades y hábitos diversos, para llegar a distintos resultados.

Las últimas líneas nos traen a la memoria aquella distinción que Aristóteles hacía entre la astucia y la sabiduría práctica. La tesis de Dewey es que el conocimiento obtenido de manera directa en las actividades moralmente bien realizadas de la escuela ideal obtendrán frutos parecidos en actividades similares aunque ajenas a la escuela.

Lo que se aprende y se lleva a la práctica en cualquier ocupación que tenga una finalidad y en la que colaboran otros es el conocimiento moral... Pues dicha ocupación promueve un interés social y facilita la inteligencia necesaria para que dicho interés redunde en beneficios prácticos.

El conocimiento adquirido a través de una prolongada educación del orden debido —como la descrita en páginas anteriores— es la virtud. Tal es la esperanza de Dewey, como lo fue de Platón.

En realidad, para usar la expresión de Dewey, lo que falta en estas afirmaciones es cierta claridad. Lo que culmina en los actos morales buenos no es propiamente el conocimiento que se adquiere en las actividades escolares descritas, sino en las disposiciones que van formándose a través de tales actividades y en las que el conocimiento solo representa una parte. A mi modo de ver las cosas, el dinamitero de cajas fuertes y el químico pueden tener precisamente el mismo conocimiento de la dinamita, habiéndolo adquirido ambos de manera directa en el transcurso de sus propias experiencias. Pero lo que verdaderamente los distingue es que las actividades por las que llegaron a tal conocimiento son diferentes, aparte de estar relacionadas con propósitos y hábitos distintos. De ninguna manera depende todo de que el conocimiento del ladrón de cajas fuertes proceda de fuentes no inmediatas y simbólicas en su mayor parte, en tanto que el del químico proceda de fuentes directas y experimentales. Es todo el proceso en conjunto lo que forma las disposiciones resultantes, no solo el conocimiento aislado. Es lo único que Dewey necesita expresar. Hay que admitir, empero, que, si tomamos en cuenta la diferencia de contexto en ambos casos, el ladrón de cajas fuertes sabrá ciertas cosas que es difícil que sepa el químico; pero lo que yo quiero hacer ver es, nada más, que eso no nos da la razón de que uno de los dos trabaje en su propia oficina y el otro en oficinas ajenas.

La educación pública para todos

Dewey se adhiere tan sin reserva al sistema norteamericano de educación gratuita, obligatoria y pública que casi ni se detiene a considerarlo. La educación de la que nos habla todo el tiempo es este tipo de educación pública. No podemos ver claramente si piensa que deben existir también escuelas particulares. Lo que ciertamente cree es que la enseñanza debe promover la unificación social, no la división y que, por lo tanto, debe abstenerse de enseñar religión fuera de aquella de la que hablábamos antes. Un tipo de diversidad que si debe cuidar de pro-mover es la diversidad individual. Al revés de Aristóteles y de Kant, él sostiene que la educación escolar debe ser la misma (como él la prescribe) para todos, tanto para los niños como para las niñas. Y ¿deberán recibir los niños y las niñas las mismas enseñanzas, como afirman algunos aristotélicos de nuestro tiempo? Ya hemos visto cómo se opone Dewey al dualismo de una educación general y otra educación vocacional. Sin embargo, aunque en todos los educandos hay que fomentar y formar las mismas disposiciones generales, esto no quiere decir que deban todos ellos practicar las mismas actividades y estudiar las mismas asignaturas exactamente en el mismo orden. Según Dewey, ninguna de las actividades o asignaturas, como tampoco cualquier combinación de ellas, resulta indispensable. Por otra parte, las aficiones y las aptitudes de los niños varían mucho (Dewey rebate siempre la idea de que la naturaleza humana constituya una entidad específica e idéntica en todos nosotros); de ahí que los métodos y las asignaturas empleados hayan de ser muy diversos, tan diversos como haga falta, para que conduzcan a la obtención de todos los bienes que sirvan a los ciudadanos en su labor cooperativa y democrática en pro del bien común. Robert M. Hutchins hace la siguiente deducción impresionante:

La educación implica enseñanza. La enseñanza implica conocimiento. El conocimiento es la verdad. La verdad es la misma en todas partes. Por eso, la educación debe ser la misma en todas partes.²⁹

²⁹ *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale Paper-bounds, Yale University Press, 1962), p. 66.

Ahora bien, aunque es cierto que Dewey acepta esta conclusión en cierto sentido, la rechaza en el sentido literal en que Hutchins la entiende. En cualquier caso, tal vez concedería las cuatro premisas que plantea Hutchins, aunque tal vez las negara si tomamos en cuenta que falta una quinta premisa para concluir sólidamente. La premisa faltante es que a *todos* nosotros se nos deben enseñar las mismas verdades y *de un mismo modo*. Esto es lo que niega Dewey y lo que Hutchins no alcanza a probar.

Sobra decir que Dewey es un defensor de la libertad de cátedra (igual que Hutchins) y de la democracia en la administración escolar. Tal como él las entiende, estas condiciones son necesarias para que las actividades escolares se desenvuelvan creando en la juventud las disposiciones necesarias para vivir inteligente y democráticamente.

Quien pretenda coartar la libertad [de los maestros], sobre todo la libertad para investigar y comunicarse entre sí, está creando ciertas condiciones que terminarán amenazando la propia libertad de él y de su prole... el último baluarte y cimiento de [nuestras] libertades son las escuelas.³⁰

Se sigue de aquí, entre otras cosas, que

... cada uno de los maestros debería idear algún procedimiento estable y organizado para participar directamente, a bien a través de representantes elegidos democráticamente, en la consolidación de las metas unificadoras, de los métodos y del material de trabajo utilizado en aquella escuela de la que es miembro.³¹

Ciertamente, uno de los beneficios que se lograrán cuando participe en determinar lo que ha de hacerse es que se convertirá en un maestro más responsable y consciente de las excelencias deseadas. Qué pensaba exactamente Aristóteles acerca de todo esto, si es que llego a considerarlo, no lo sabemos; pero ciertamente Kant hubiera estado conforme de todo corazón.

Conclusión

Podrá verse que las exposiciones de Dewey sobre prácticas escolares casi nunca son tan explícitas e inmediatas como las de Aristóteles y de Kant, a pesar del énfasis que pone en la experiencia y la funcionalidad. Parece que solo quisiera darnos los trazos generales del nuevo cuadro de la educación que tiene en la mente. Quizá se deba esto, en parte, a su convicción de que las directivas más específicas deben intentarse en una forma más bien de ensayo experimental y que son de la incumbencia de los pedagogos y los maestros que habrán de diseñarlas experimentalmente. Después de todo, para Dewey, la filosofía no es más que “la teoría de la educación en sus líneas más generales”. Al mismo tiempo, esta generalidad de trazos es una de las causas por las que sus opositores le achacan vaguedad o él haber expresado cosas que no quiso y por la que muchos de sus adictos procuraron dar a sus teorías cierto acabado que el mismo Dewey, por una parte, no podría aceptar y que le causó todavía nuevas impugnaciones de sus críticos. Y debemos añadir aún que, independientemente de la opinión que tengamos del bosquejo general que trazó, sus pinceladas fueron a menudo de contorno tan indeciso, o tan cargadas de color, que tanto adversarios como adictos tienen una justificación, o un pretexto por lo menos, de haber reaccionado como lo hicieron. Yo, por mi parte, he querido exponer a Dewey con la mayor objetividad posible, pero no he podido menos que idealizarlo al seguir casi enteramente su idea de que la escuela debe ser una versión “simplificada” de la sociedad. Este trabajo mío tuvo la intención de ayudar a los espectadores de ambos bandos y también a todos aquellos que examinan a Dewey por primera vez.

³⁰ Intelligence in the Modern World, Ratner, pp. 725, 723.

³¹ Intelligence in the Modern World, Ratner, p. 717.

CAPITULO V

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TRES FILOSOFÍAS

Nuestro propósito

El objetivo primordial de esta obra es dar a los lectores la oportunidad de que estudien con holgura y profundidad tres filosofías históricas de la educación bastante diferentes y que puedan enterarse no solo respecto de sus autores y de la historia de la filosofía de la educación, sino de la manera como es posible que cada cual elabore sobre el tema una filosofía propia, amplia y profunda. Interesa más que el lector aprenda a elaborar una filosofía propia de la educación en vez de adquirir conocimientos *de* las filosofías aristotélica o kantiana o deweyana. “En suma, citando palabras de la introducción que hacia Kant a sus disertaciones del periodo 1765-1766, los lectores deben aprender a *pensar*, no a *recibir pensamientos*; deberá *guiárseles*, no *llevarlos en vilo*; solo así aprenderán a *caminar por fin solos*.”¹ Tal como Kant continúa explicándonos, no se puede *aprender la filosofía* como se aprenden la historia o las matemáticas; lo que se *aprende es a filosofar*. Más aún, no hay mejor camino para aprender esto que haciéndolo —en lo que estarían de acuerdo Kant y Dewey. Podríamos también generalizar el pensamiento aristotélico de que, así como los hombres se vuelven justos obrando justamente, del mismo modo adquieren ciertas disposiciones efectuando los actos correspondientes, y así también nos convertimos en filósofos elaborando filosofía. La esperanza que nos anima en este libro es que cada uno de los lectores se convierta en un pequeño filósofo repitiendo tres veces el mismo escrutinio de la educación. Empero, es menester que tenga ese grado de madurez que tanto Aristóteles como Kant juzgan indispensable para filosofar.

Siendo este mi propósito, quise ayudar al lector haciendo frecuentes comparaciones de los tres filósofos estudiados y solo rara vez me permití dar mis propias opiniones de crítica o de apoyo a sus ideas. En las páginas siguientes no tengo la intención de reiterar las comparaciones hechas, únicamente declararlas de nuevo y añadir otras pocas.

Comparación de tres puntos fundamentales

Criterios acerca de las disposiciones

- 1) Tanto Aristóteles como Kant distinguen entre excelencias intelectuales y excelencias morales; Aristóteles da la primacía a las primeras y Kant a las segundas. Dewey rebate esta distinción.
- 2) Igualmente distingue entre razón teórica y razón práctica; Aristóteles da la primacía a la primera y Kant a la segunda. También aquí Dewey rechaza la distinción.
- 3) Kant sostiene que la virtud moral existe cuando se tiene buena voluntad o se actúa por el sentimiento del deber, independientemente de que lo que se hace sea o no sea correcto; Aristóteles, en cambio, sostiene que no hay virtud moral sino cuando el sujeto realiza lo que cree correcto y cuando dicho acto *es* verdaderamente correcto. Respecto de este punto, Dewey tiende a rebatir a Kant y a concordar con Aristóteles.
- 4) Los tres profesan un criterio diferente de rectitud: Kant tiene una mentalidad deontológica, Dewey una mentalidad teleológica utilitarista y Aristóteles queda sin definirse plenamente, pero con una marcada inclinación teleológica. En cualquier caso, la teleología de Aristóteles es de una ética individualista o nacionalista, nunca utilitarista.
- 5) Al concebir la naturaleza de las excelencias intelectuales, Aristóteles exalta ese conocimiento de la realidad a base de intuición y evidencia razonada que piensa es posible obtener de las matemáticas, de la física y de la metafísica. Dewey niega que nos sea posible obtener este tipo de certezas e inclusive que debamos buscarlas; en lugar de eso, concibe una excelencia intelectual que se fragua típicamente por la sujeción a los métodos y a las comprobaciones exploratorias de las ciencias experimentales. Kant concuerda casi enteramente con Dewey en este punto, excepción hecha de que, según él, tenemos cierto conocimiento *a priori* del mundo *fenoménico* y nos es lícito, y aun obligatorio, establecer algunos postulados con respecto al mundo *noumenal*. Dewey, por supuesto, niega que exista semejante distinción entre ambos mundos. Aristóteles, por su parte, concede y niega en diversos sentidos.

¹ Citado por Buchner, *Kant's Educational Theory*, p. 264.

- 6) Según Kant, la razón práctica nos proporciona un conocimiento *a priori* de los principios y de los fines de la acción moral; en tanto que, para Dewey, todo este conocimiento procede de la experiencia. Dewey no explica, sin embargo, con toda claridad, de qué modo procede. Aristóteles aquí se muestra ambiguo: por una parte, niega que nos sea posible adquirir una certeza de rigor matemático en las esferas de la política y de la ética, aunque, por otra parte, parece estar convencido de que las proposiciones fundamentales contenidas en sus tratados de ética y de política poseen una verdad inmovible. (Sus discípulos también piensan así.)

Comparación de criterios finalísticos

- 7) Si efectuamos nuestra comparación partiendo de la idea kantiana del *supremum bonum*, o bien incondicional, vemos que por ello entiende Aristóteles la felicidad y, más concretamente, la contemplación, contrariando directamente a Kant, para quien el *supremum bonum* es la buena voluntad. Disintiendo de ambos, Dewey insiste en que ni la contemplación ni la buena voluntad son bienes incondicionales. Dewey no puede concebir que exista realmente ninguna disposición o actividad de las que pueda decirse que brillan por luz propia, independientemente del contexto en que están puestas. Ciertamente está convencido de que las experiencias de consumación son bienes incondicionales, más únicamente por cuanto representan un gozo legitimado por la reflexión, nacido de la buena voluntad y que se deja guiar por el conocimiento empírico.
- 8) Si tomamos como punto de partida para establecer nuestro contraste la idea kantiana del *summum bonum*, o bien completo, entonces la posición aristotélica resulta menos clara: a veces se identifica el *summum bonum* con la felicidad y la felicidad con la contemplación; otras veces se identifica con una combinación de la contemplación y otras actividades moralmente excelentes. Para Kant, el *summum bonum* es lo mismo que la felicidad (que él equipara con la satisfacción) a la que se aúna la “perfección natural” y que está condicionada por las virtudes morales o por la buena voluntad. Hasta cierto grado Dewey concuerda con Kant, pues identifica la felicidad con las experiencias de consumación, y entiende como experiencias de consumación la presencia unida del gozo de la buena voluntad y del conocimiento.
- 9) Sin embargo, Kant se expresa como si la simple posesión de ciertas *disposiciones* en las que cifra la “perfección” fuese ya, de por sí, el propósito final, en tanto que Aristóteles y Dewey, por lo contrario, insisten en que éste debe ser la realización de ciertas *actividades* o *experiencias* intrínsecamente deseables.

Comparación de criterios metodológicos

- 10) Aristóteles no escribe tan prolijamente como Kant y Dewey acerca de los métodos de la enseñanza. Voluntaria o involuntariamente, lo que hace es recalcar la importancia de las asignaturas, actitud que podría pasar por lo que ahora se entiende como enfoque “por materias”. Ciertamente, los aristotélicos propenden a este enfoque metodológico. En cambio, Kant y Dewey, influidos por Rousseau, se fijan más *en el niño* como punto de partida.
- 11) Aristóteles concibe la educación como un proceso relativamente largo y no hace tanto hincapié en que el niño goce de libertad y de autonomía, ni siquiera en que se sienta feliz mientras es educado. Tampoco da tanta importancia a la futura emancipación del niño, aunque sí parece estar convencido de que los ciudadanos adultos deben proceder con autonomía. Esto se infiere desde el momento en que juzga que deberán participar rotatoriamente en el gobierno. Kant mira la educación como un proceso relativamente breve, que culmina en una libertad y autonomía hasta cierto punto completas. También insiste más en que en el niño que está en la escuela se vea un fin, procurando su felicidad y ampliando gradualmente su autonomía, sin descuidar, empero, la necesidad de disciplinario y hacerlo trabajar. Dewey, finalmente, concibe la educación como un proceso ininterrumpido, en que apenas intervienen la disciplina y el trabajo, y donde la preocupación debe cifrarse en que el educando, agente y paciente a la vez (niño o adulto), se mantenga activo, libre, autónomo y feliz.
- 12) Conforme a lo que llevamos dicho, Aristóteles recalca la necesidad de que haya un periodo largo para formar hábitos rigurosamente controlados. A Kant y a Dewey les preocupa igualmente prevenir la formación de hábitos indeseables, solo que Kant muestra recelo ante toda clase de hábitos y Dewey tiene cuidado de advertirnos que nuestros hábitos deben ser inteligentes y flexibles. En general, prefiere usar la palabra “hábito” donde yo hablo de “disposición”.

ALGUNOS PUNTOS GENERALES DE CONTRASTE

- 13) A Sócrates le animaba la idea de que todas las excelencias se resumían fundamentalmente en una sola: el conocimiento, y que el conocimiento podía transmitirse a base de un único método: su propio método del escrutinio socrático. Aunque, en cierto sentido, Aristóteles está conforme en admitir que la virtud consiste en el conocimiento, nos es lícito creer que rechazaba la concepción socrática. Las excelencias son múltiples para Aristóteles; las hay de orden intelectual y de orden moral y con diversas modalidades en cada orden además, se adquieren y se enseñan siguiendo dos métodos distintos que no son realmente socráticos. (Reconozcamos que es posible advertir una dialéctica socrática en el método que aplica el propio Aristóteles para desarrollar sus disertaciones.) También Kant encuentra muy variadas excelencias; aunque la virtud moral sea para él una sola en cierto sentido (la buena voluntad), también es múltiple en otro sentido, pues incluye la sinceridad, la benevolencia, etc.; habla también de ciertas excelencias que no son morales y de cinco métodos que es preciso emplear para su adquisición y enseñanza. Y de los cinco métodos, el socrático no es sino la modalidad preferible de uno de ellos. Hasta parece sostener la doctrina de que, aunque las virtudes morales del orden empírico se consiguen por medio de la educación, la virtud en el orden noumenal o trascendental (es decir, real) no es, en absoluto, un resultado de la educación, sino de una elección libre de fundamento incognoscible —si es que lo tiene. Como antes anticipaba, es posible hallar en Dewey un retorno a la concepción socrática, aunque con cierto matiz diferencial. Hallamos en Dewey un criterio más pluralista del bien y de la felicidad que el defendido implícitamente por Sócrates; sin embargo, también él trata de encontrar una disposición única, aunque compleja, capaz de producir todas las demás y de enseñarse también por un método único aunque complejo. Tal disposición consiste en el hábito o método de la inteligencia científica, comparable con el “conocimiento” socrático, pero concebido diferentemente; así mismo, dicho método de enseñanza deweyano es un desenvolvimiento del método socrático (cuyo origen es también la curiosidad del alumno que le incita a compartir cualquier búsqueda o indagación de sus compañeros); un desenvolvimiento metodológico que pueden practicar todos, no únicamente aquella flor y nata que escuchaba a Sócrates. Ni el método mismo ni los resultados a los que conduce resultan tan simples y de una sola pieza como en la teoría socrática, ya que Dewey, aun teniendo la misma visión fundamental, rechaza toda esa teoría de una naturaleza humana específica que quedaba presupuesta junto con un estímulo de curiosidad único y común en todos los hombres. Resultará interesante para nosotros contemplar a esta luz, cuáles son los caminos que quedan abiertos a los que rechazan la posición deweyana. Advierto que de ninguna manera pretendo argumentar a favor de Dewey. Quienes se nieguen a seguirlo, pueden optar por las siguientes alternativas:
- a) Adherirse a la concepción socrática sobre las disposiciones que deben cultivarse y al método socrático-platónico para lograrlo.
 - b) Retener esa misma concepción modificando el método o parte del contenido de disposiciones; esta postura puede ser intelectualista, como la de Platón y Dewey; o bien moralista; o bien anti-intelectualista y anti-moralista; o quizá neutral (por ejemplo, de enfoque estético).
 - c) Adoptar otra posición antitética sobre el molde que nos da Protágoras en el diálogo de Platón, al declarar que las excelencias son múltiples, pero comunicables no por el único camino de la instrucción y del escrutinio polémico. En este caso, es posible seguir a Aristóteles o a Kant, o dejarlos para tomar una bifurcación propia.
 - d) Renunciar a la idea de que la educación de las enseñanzas fundamentales, o de algunas de ellas por lo menos, sea una empresa o proyecto puramente humano y poner la esperanza en la revelación o infusión divina, o en un acto de elección existencial (como el que Kant parece practicar), o bien en ambas cosas. Un camino como este último es el que siguen muchos teólogos y muchos existencialistas.
- 14) Como se desprende del contraste anterior, vemos que Dewey es optimista; cree que *todos* pueden recibir la educación que él propone con probabilidad razonable de éxito. He aquí una trayectoria que pudiéramos seguir. La segunda alternativa es la de Aristóteles: proporcionar una educación marcadamente diferenciada a un grupo selecto y poco numeroso (gente dotada del entendimiento y del espíritu de los griegos). También Aristóteles es un optimista, solo que en menor escala. Este espera

que su educación tenga éxito en la minoría y que esa minoría sea lo bastante numerosa para poder mantener al resto de los hombres a raya, sometidos o en un estado de resignada satisfacción. Kant nos ofrece un tercer sistema pedagógico: un tipo parcial de educación para una colectividad de número intermedio —todos los seres humanos de sexo masculino. Kant es pesimista comparado con Dewey y tal vez más comparado con Aristóteles, ya que encuentra en el hombre un factor de “maldad radical” y establece el postulado de que cada hombre deberá poner un acto de elección —al margen quizá de cualquier influjo educativo— para determinarse por el bien o por el mal por otra parte, Kant cree también que existe en el hombre la predisposición al bien, que tras los bastidores del escenario de la Naturaleza y de la historia existe un Dios operante y que en el destino del hombre sobre la Tierra es posible hallar una república mundial en que reinará una paz perpetua. Queda todavía una cuarta alternativa diferente de las propuestas por nuestros tres autores estudiados. Consistiría en adoptar la posición kantiana, pero substituyendo su creencia en el reino temporal divino por otra creencia en un reino no temporal. Esta es la posición de Niebuhr y de otros muchos, pero nos saca de la filosofía y nos transporta a otro dominio.

- 15) Aristóteles se resuelve definitivamente por el criterio de que lo que todos anhelamos en la vida es ejercitar excelentemente nuestras potencias, que la vida buena, feliz y virtuosa es una vida de actividad excelente y que esta actividad excelente consiste en primer termino, en el conocimiento racional y, en segundo término, en las emociones, actos de elección y conducta racionales. En una palabra: se pronuncia en defensa de la vida de la razón. Tal y como Santayana lo dejó escrito:

En Aristóteles, la concepción de la naturaleza humana es perfectamente lógica: todos los ideales están fincados en la naturaleza y toda la naturaleza tiene una proyección hacia lo ideal. Su ética... [es], por consiguiente, plenamente finalista. La Vida de la Razón encuentra aquí su explicación clásica.¹

Más aún, Aristóteles está convencido de que, contando con la buena fortuna, la sabiduría práctica y la educación, semejante vida es alcanzable para un número suficiente de hombres, y que el resto de la humanidad podrá satisfacer su capacidad de ser feliz cumpliendo bien aquellas actividades (artísticas, de artesanía, de trabajo...) que se ordenan al mantenimiento de la vida honesta de los seres privilegiados para vivirla —o bien (lo que sería otro camino) haciendo bien aquellas cosas que tienen a su alcance y que más se aproximan al ideal de la vida excelente. Para Aristóteles, todos los hombres y todas las cosas aspiran a reflejar la vida divina de la contemplación intelectual pura, y la idea del “hombre irracional” no le parece natural, como tampoco inevitable ni ideal. Ante los ojos de los realistas contemporáneos, su postura puede parecer de un romanticismo exagerado, pero es indudablemente el epitome del clasicismo.

Kant y Dewey también postulan la vida de la razón, o sea, la del hombre racional que triunfa sobre la irracionalidad, pero ambos están influidos por el cristianismo y por Rousseau, y Kant es uno de los progenitores del romanticismo —entre cuyos muchos vástagos se cuenta el mismo Dewey. Hasta cierto punto, Kant nos ofrece otro ideal clásico. Lo mismo que Aristóteles, Kant piensa que nuestras vidas deben gobernarse por la razón, y distingue entre razón teórica y razón práctica. Sin embargo, disintiendo en ello de Aristóteles, pone la razón práctica por encima de la razón teórica, colocando —a la manera de Rousseau— la vida moral por encima de la vida contemplativa. Empero, nunca deja de considerar a la moral como racional; para él, la moral racional debiera ser lo supremo en la vida, no solo en calidad de medio, sino de *fin*. Mientras Aristóteles exalta el conocimiento, Kant exalta la acción y está convencido —todavía más que Aristóteles— de que la intuición de la moral se realiza *a priori*, en una esfera que no es la empírica.

La concepción deweyana es moderna y quiebra el molde clásico, mas ello no la hace verdadera. Dewey disuelve la distinción entre excelencias intelectuales y morales, entre razón teórica y práctica. Concibe la razón como una facultad práctica, pero de orden empírico o, para decirlo más justamente, de orden científico experimental. Rechaza la idea de que existan principios *a priori* en el pensamiento y en la acción y postula, en cambio, que esa razón práctica concebida por él y que es, en otras palabras, la inteligencia científica, debería ser la base de todo nuestro conocimiento, de todas nuestras emociones, de toda nuestra acción. La vida en el bien, en la felicidad y en la virtud no es otra que la vida de la inteligencia científica y de las experiencias de consumación que son su fruto. Tal es la explicación deweyana de la vida de la razón a la que los procesos educativos se ordenan. Mientras Aristóteles exalta el conocimiento y Kant exalta la acción,

¹ George Santayana, *Reason in Common Sense* (Nueva York: Charles Scribner and Sons, 1905), p. 21.

Dewey exalta a la vez el conocimiento activo y la acción bien enterada; por otra parte, mientras aquellos menosprecian las artes productivas o fabriles, Dewey postula una vida en la que el conocimiento, la acción y la fabricación productiva se conjugan fundamentándose en la comprobación experimental, y quedan con iguales atribuciones para producir, enriquecer y dirigir toda experiencia de consumación.

AL MARGEN DE LA FILOSOFÍA — UNA NOTA FINAL

No creo que debamos dejar a los lectores sin ninguna orientación acerca del camino que deben andar por sí mismos cuando se hayan separado de su guía. Terminaré mi libro, por consiguiente, manifestando ciertas opiniones personales que, sin pretender ser exhaustivas, pueden ser de alguna utilidad, aunque carezcan de esa presentación demostrativa propia de las exposiciones verdaderamente filosóficas.¹

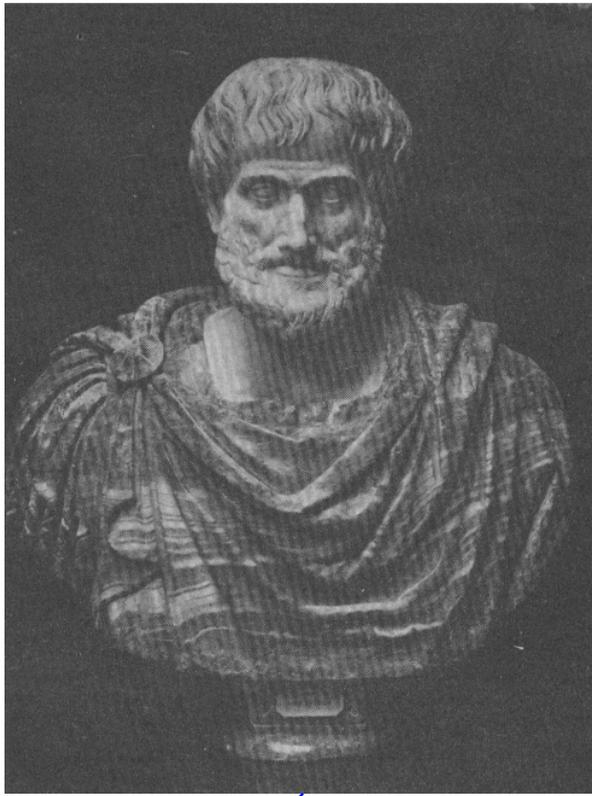
- 1) Yo no me adhiero a la posición filosófica que sustentan en términos generales ninguno de nuestros tres autores estudiados. Mas, por lo que respecta a la filosofía de la educación que profesan, no hallo inconveniente en compartir la esencia de cualquiera de las tres.
- 2) Al confrontar el cuadro de disposiciones que cada uno de ellos propone, me uno a Kant y Dewey, en cuanto éstos disienten de Aristóteles. Entre las virtudes morales aristotélicas no hallamos esa benevolencia ni ese respeto igualitario hacia los demás que Kant y Dewey predicán; por otra parte, entre las excelencias intelectuales reconocidas por Aristóteles no se encuentra ninguna que se asemeje a la inteligencia científica que tanto estiman Dewey y Kant. Está también el hecho de que Aristóteles concede mayor valor a las excelencias intelectuales que a las de la vida moral, como si tuvieran prioridad en el supuesto de verse en conflicto, Kant y Dewey, por lo contrario, no piensan así. Más aún, al igual que estos últimos, yo también pongo en duda que poseamos ese conocimiento intuitivo de certeza demostrable acerca del mundo, que es la médula de las excelencias del conocimiento especulativo aristotélico. Finalmente, si bien es cierto que puede darse a las excelencias aristotélicas una interpretación más democrática, no por ello dejan de estar concebidas conforme criterios aristocráticos, sobre todo si examinamos el concepto de la justicia y de la grandeza de alma. Y, en todo caso, los criterios de Aristóteles acerca de lo correcto y lo incorrecto, y acerca de la virtud moral; me parecen inaceptables, independientemente de que postulen el individualismo o el nacionalismo. En cambio, me inclino a reconocer como legítimas las distinciones que tanto Aristóteles como Kant hacen entre razón teórica y razón práctica, entre excelencias intelectuales y excelencias morales, y realmente entre todo aquello que Dewey se empeña en identificar. ¿Y entre las posiciones de Kant y de Dewey? Pues aquí me mantengo entre ambos, en algún lugar intermedio, sobre todo en el campo de la filosofía moral. La norma de moral deweyana resulta un poco imprecisa, pero tiende al utilitarismo y no me parece que puedan bastar para resolver todos los conflictos morales que se planteen válidamente, sobre todo los relativos a la justicia. En tales casos, la posición deontológica me parece la justa. Sin embargo, concuerdo con Dewey en juzgar que es demasiado radical la tendencia kantiana a desvalorar los efectos que puedan seguirse cuando se trata de determinar cual es el camino recto. Por otra parte, aquella sugestión aristotélica, deontológica, que nos hace en cierto pasaje, de que podemos fiarnos de cierta “apercepción” para decidir entre lo correcto y lo incorrecto, tampoco me inspira confianza. Me pronuncio a favor de Kant cuando juzga, contra el sentir de Aristóteles, que para ser virtuoso no hace falta realizar aquélla acción que objetivamente es la correcta; sin embargo, también comparto el sentir de Dewey cuando nos dice que la sola buena intención tampoco es suficiente. “El daño causado por hombres de bien”, como dice Bertrand Russell, resulta muy deplorable y hay que prevenirlo, no menos que el daño causado por los hombres de malas intenciones. Esa convicción deweyana de que un hábito metódico de la inteligencia científica entraría en sí cierta disposición a la benevolencia me parece sumamente discutible. Al igual que a Kant, a mí me inspira dudas todavía más graves esa afirmación deweyana de que la virtud se identifica con el conocimiento —no obstante que mucho de lo que Dewey agrega aquí resulta plausible. Finalmente, tampoco estoy persuadido de que todas las excelencias intelectuales se adquieran por el camino de la ciencia experimental. Hasta existen filósofos que niegan que Dewey haya comprendido verdaderamente el método científico, pero no pretendo litigar esta cuestión; lo que sí creo que consta es la imposibilidad de encajar las matemáticas y la historia, juntas, en la misma categoría experimental que Dewey les adjudica tan resueltamente.
- 3) Por lo que se refiere a la finalidad última de la educación, antes dejé dicho que me parece equivocada la proposición de Kant al cifrar toda esta finalidad simplemente en la buena voluntad y/o en otras *disposiciones*. Nuestra finalidad última tiene que consistir necesariamente en algún tipo de actividad o de experiencia, como las propuestas por Aristóteles y por Dewey —aunque también es cierto que a

¹ Para todo lo relativo a la posición ética y axiológica del autor, véase Frankena, *Ethics* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1963).

Dewey no le agrada la expresión “finalidad última”. Dudo, por mi parte, que tal finalidad pueda consistir exclusivamente en el ejercicio de una *actividad* moralmente buena; yo creo que la moral involucra en sí otro interés aparte de sí misma: la preocupación por la felicidad o infelicidad de los seres humanos. He aquí la causa de que encuentre mayor prudencia en Kant cuando declara que el fin consiste en la unión de buena voluntad, felicidad y perfección natural. En todo caso, no estoy convencido de que consiga probar con sus argumentos que la buena voluntad es un bien incondicional; por lo demás, tampoco creo que, sobre este punto, Kant pudiera convencer a Aristóteles o a Dewey.

Aristóteles cifra el fin último en el ejercicio de actividades intelectuales excelentes y, a la postre, en la contemplación pura. Dewey lo cifra en experiencias de consumación de diverso orden, pero incluyendo siempre un ejercicio contemplativo que es la percepción del significado y presuponiendo que tales experiencias se justifican plenamente, tanto por sus condiciones de realización como por sus efectos. Aristóteles tiende aquí al monismo; Dewey, al pluralismo. Dewey no acepta —como tampoco Kant— que la contemplación en sí misma sea incondicionalmente buena; más aún, pasa adelante hasta afirmar que *no* existen actividades o experiencias que sean *siempre* incondicionalmente buenas y que, por otra parte, *cualquier* actividad o experiencia puede resultar *eventualmente* buena desde todo punto de vista si se realiza a se disfruta en consonancia con la buena voluntad y el conocimiento válido. En todo esto, yo considero que Dewey marcha por el rumbo acertado, tanto cuando concuerda con Aristóteles disintiendo de Kant como cuando concuerda con Kant y disiente de Aristóteles.

- 4) Por lo que mira a los métodos de la enseñanza, no me queda sino aprobar esa línea evolutiva del pensamiento que se manifiesta desde Aristóteles, pasando por Kant y hasta Dewey, caracterizada por el reconocimiento siempre creciente de las ciencias empíricas como “asignaturas” curriculares y cimienta de las convicciones y de la acción, tanto en la enseñanza como en otras ramas. Así mismo, me complace ver que se pone más atención a la autonomía de los niños, a su libertad, a su vida en la democracia y a su felicidad, coincidiendo todo ello con la reducción cada vez mayor de castigos, recursos disciplinarios y malos tratos. A pesar de todo, no puedo sino lamentar que cada vez se estimule en menos la importancia de conocer la verdad; me consuela en parte esa insistencia deweyana en la necesidad que tenemos de desarrollar la “inteligencia como método” en vez de inculcar en los estudiantes simplemente una serie de “conclusiones estereotipadas”. Todavía culpable como catedrático universitario suscrito a una metodología más bien tradicional y a las ideas que son objeto de la crítica de los deweyanos en nuestros centros de educación superior, me inclino a poner en duda que la educación pueda y deba desentenderse tan por completo de la disciplina y de la requisición de lecciones orales, sin proporcionar otra instrucción que la que los alumnos puedan obtener directamente por sí mismos, y disolviendo y reorganizando los programas de estudio en la forma que Dewey y sus discípulos quisieran. (Por otra parte, antes hice constar que Dewey no lleva semejante tesis hasta el extremo.) Otra cosa que pongo en duda es que tengamos el tiempo y la habilidad magisterial necesarios para seguir los métodos deweyanos sin ninguna modificación. Esto me inclina a buscar la solución un poco atrás, en el surco de Kant y en el de Aristóteles al mismo tiempo. Merecen toda mi aprobación esos enfoques de la pedagogía aristotélica y de la kantiana que se asemejan a Dewey de una manera o de otra. Ya antes recalqué tales semejanzas. También encuentro muy bien fundados los principios en que Dewey basa sus ataques contra la educación tradicional, sobre todo los principios éticos en que se basa. Respecto a las tesis empíricas de Dewey, difícilmente podría proclamarlas en pro o en contra de ellas dada mi competencia de filósofo, pues el que pueda impugnarlas deberá hacerlo —o tratar de hacerlo— sin salirse del terreno empírico. En síntesis, me es posible entrever en la filosofía de Dewey un contenido (como el que acabo de exponer en estas páginas) muy revelador de cómo debería ser la educación. ¡Si solo fuera posible verla realizada así! Si toda ella —o por lo menos la educación pública— se ajustara a esas directivas generales (aun desatendiendo los pormenores) y diera origen realmente a todas esas disposiciones por las que Dewey se pronuncia (dejando la instrucción religiosa al hogar, a la iglesia y a las escuelas particulares), “nuestra vida comunitaria mejoraría” muchísimo.



ARISTÓTELES



JOHN DEWEY



EMMANUEL KANT

ENSAYO BIBLIOGRAFICO

Mi enfoque de los tres filósofos estudiados ha sido, principalmente, a través de sus tesis ético-políticas. Ella se debe a que, en mi opinión, las respuestas que demos a las tres preguntas que plantea una filosofía preceptiva de la educación se determinan —o debieran determinarse— por las posiciones ético-políticas que se profesan. Por consiguiente, las obras que cito en esta nota bibliográfica serán primordialmente de carácter ético-político a la par que pedagógico. Siempre que sea posible, remitiré al lector a las ediciones populares y económicas de los libros citados.

Podrían mencionarse, desde luego, muchos libros y ensayos sobre filosofía de la educación que podrían relacionarse con el capítulo primero; los que ya cite al pie de las páginas no son los únicos. Resultaría muy útil la lectura del libro de D. J. O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1957), sobre todo los capítulos del I al V; el de John Lenz, *Philosophy of Education* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1964), y la introducción al libro de Kingsley Price que aparece snag adelante. Yo, por mi parte, propongo una tesis similar en el prefacio de mi libro, *Philosophy of Education* (New York: The Macmillan Company, 1965). Los lectores pueden consultar también las obras de Israel Scheffler y R. S. Peters incluidas en las Scott, *Foresman Keystones of Education series*.

Entre las obras aristotélicas, son capitales la *Ética a Nicómaco* (edición bilingüe y traducción de Maria Araujo y Julián Marías. Introducción y notas de Julián Marías. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1959); así mismo, la obra de E. F. Barker, *The Politics of Aristotle* (New York: Galaxy Book Oxford University Press, 1962) cuyas notas e introducción son muy serviciales. Yo he tenido cuidado de citar a Aristóteles en una forma tal que cualquier edición pueda usarse. No me he cedido a ninguna traducción de las existentes, sino, más bien, he optado por dar la mía propia. La psicología y epistemología aristotélicas se contienen principalmente en el tratado *Del Alma* y en su *Analítica Posterior*.

Entre las buenas introducciones que existen a la filosofía aristotélica podemos enumerar las siguientes: *Aristotle*, de W. D. Ross (Cleveland: Meridian Books, Inc., The World Publishing Company, 1959); *Aristotle*, de A. E. Taylor, (New York: Dover Publications, Inc., 1955) *The Philosophy of Aristotle*, de D. J. Allen (London: Oxford University Press, 1952), y *Aristotle: The Nicomachean Ethics*, de H. H. Joachim (Oxford: Oxford at the Clarendon Press, 1951). Esta última obra, aparte de ser un comentario excelente, contiene un gran acopio de material relativo a la filosofía aristotélica de la educación. Fuera de las obras de historia de la filosofía citadas más adelante, son muy pocos los libros que traten específicamente de la filosofía aristotélica de la educación. Sin embargo, puedo mencionar los siguientes: *Political Thought of Plato and Aristotle*, de E. R. Barker (Nueva York: Dover Publications, Inc., 1959), capítulo X; *A History of Educations in Antiquity*, de H. I. Marrou (Nueva York: Mentor Books, New American Library of World Literature, Inc., 1964), y *Paideia*, de W. Jaeger (niultitud de ediciones).

Respecto de la filosofía de Kant sobre la educación, sírvase el lector referirse a la nota 2 del capítulo tercero de esta obra. Todos los tratados de Kant contienen pasajes relativos a la educación y a la filosofía de la misma. Casi todos ellos fueron indicados a lo largo del texto. Muchos de estos pasajes los cita E. F. Buchner, en su libro, *Kant's Educational Theory* (Filadelfia: J. B. Lippincott Co., 1904), págs. 225-292. Las tesis éticas de Kant se encuentran en su *Metafísica de las Costumbres*, de la que existen varias ediciones, en su *Critica de la Razón Práctica* y en el libro de la compiladora Mary J. Gregor: *The Doctrine of Virtue*, del que yo me he servido abundantemente. Las *Disertaciones sobre la Ética*, de Kant, arrojan una luz muy especial sobre las perspectivas del filósofo sobre la educación (ver las notas bibliográficas). El ideario filosófico-político de Kant esta contenido sobre todo en *Perpetual Peace*, compilación de A. R. Capo. nigri (Nueva York: Liberal Arts Press, The Bobbs-Merrill Co., Inc., 1948) y en *Idea for a Universal History with Cosmopolitan Intent*, compilado y traducido por W. Hastie (Edinburgh: T. and T. Clark, 1891). También C. J. Friedrich, en su libro *The Philosophy of Kant* (Nueva York: Modern Library, Random House, 1949) nos ofrece una selección de estas y otras obras. La obra de Kant *La Religión a la Luz de la Sola Razón (Religión withn the Limits of Reason Alone*, Nueva York: Harper Torchbooks, Harper & Row, Publishers, 1960) tiene también importancia por sus puntos de vista sobre la educación.

S. Körner nos ofrece una introducción muy manuable a la filosofía, de Kant en su obra *Kant* (Londres: Pelican Books. Penguin Books Ltd., 1955). Entre los buenos estudios de la ética kantiana se cuentan *The Categorical Imperative*, de H. J. Paton (Chicago: University of Chicago Press, 1948); *Kant's Ethical Theory*,

de W. D. Ross (Oxford: Oxford at the Clarendon Press, 1954), y *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*, de L. W. Beck (Chicago: University of Chicago Press, 1960).

Seria una labor interminable pretender dar una bibliografía completa de los tratados de Dewey sobre la educación y de sus comentaristas acerca de la filosofía deweyana de la educación. Una edición pequeña y muy útil de la obra deweyana es la de M. S. Dworkin, *Dewey on Education* (Nueva York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959). Allí se contienen *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), y dos ensayos posteriores. La obra capital de Dewey acerca de la educación es *Democracia y Educación* (1916), muy difundida en inglés y en español y en ediciones populares. (Ver notas del capítulo IV.) *Experiencia y Educación* (1938) constituye la última presentación de sus puntos de vista y en ella desaprueba, hasta cierto punto, las formas extremistas de la educación progresista. (Una edición popular en inglés de esta obra es la que ofrece la editorial Collier Books, P. E. Collier, Inc., 1963.) la psicología deweyana quedó expuesta en *Naturaleza Humana y Conducta* (ver notas). Respecto de su ética, ver especialmente *Theory of the Moral Life* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1960) y el capítulo X de *La Búsqueda de la Certeza* (ver notas del capítulo IV). Quien se interese por su teoría política debe acudir a *The Public and its Problems* (Nueva York: Henry Holt and Co., 1927) y *Liberalism and Social Action* (Nueva York: Capricorn Books, G. P. Putnam's Sons, 1962). Sidney Hook nos da un buen compendio de las líneas generales del pensamiento deweyano en su obra *John Dewey, An Intellectual Portrait* (Nueva York: John Day Company, Inc., 1939).

El sitio que ocupan dentro de la historia del pensamiento sobre la educación nuestros tres autores se puede comprender leyendo libros como *Ancient Education and Today*, de E. B. Castle (Baltimore, Md: Pelican Books, Penguin Books, Inc., 1961), *Educating the Good Man*, de E. B. Castle (Nueva York: Collier Books, P. F. Collier, Inc., 1962), *A Short History of Educational Ideas*, de S. J. Curtis y M. E. A. Boulwood (Londres: University Tutorial Press Ltd., tercera edición, 1961), *The History of Education*, de E. P. Cubberley (Nueva York: Houghton Mifflin & Co., 1920), *A History of the Problems of Education*, de J. S. Brubacher (Nueva York: McGraw-Hill Book Co., Inc., 1947). *Educational and Philosophical Thought*, de K. Price (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1962). Aquí se encuentran extractos de obras de Kant y de Dewey provistas de buenas introducciones. Finalmente, por sus penetrantes ensayos y su enfoque un tanto diferente del mío sobre los tres autores, debo citar el libro de R. S. Brunbaugh y N. M. Lawrence, *Philosophers on Education* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1963).