

El ‘Bienestar’ en el presente y el futuro: ¿Por qué a veces obramos inmoralmente?

Autor: Eduardo J. Suárez Silverio, Ph.D.

I

Existe un consenso casi universal en que toda persona tiende a obrar conforme a su bienestar. Sería irracional que un individuo, a sabiendas que determinado curso de acción sea contrario a su bien, insistiera en el mismo. Por ejemplo, imaginemos un joven, que en conocimiento de que el automóvil que está a punto de comprar, que sufre de serios daños mecánicos, insistiera en adquirirlo por un alto precio. Una persona que, consciente de las consecuencias de sus posibles acciones, insista en provocarse dolor y su ruina, estaría obrando de manera disparatada.

Cuando se habla de ‘su bienestar’ en la oración anterior, no implica ignorar el bien común a favor del interés individual. Por el contrario, un individuo que ignora las ramificaciones sociales de sus decisiones, estaría actuando también contrario a su bienestar. Por regla general, lo que le hacemos a otros tiende a afectarnos. Por ejemplo, si yo actúo consistentemente en oposición al bienestar de otras personas, estaré provocando una situación que es contraria a mi ganancia. Es opuesto a mi beneficio que se me tilde de insensible, egoísta y tramposo. En este sentido, ignorar el aspecto social de nuestras acciones pudiera repercutir negativamente sobre nuestro interés particular.

El problema emerge cuando intentamos definir, y determinar en casos particulares, qué es nuestro bienestar. Esta frase no es auto evidente. Como veremos, el intento por clarificar qué es nuestro bienestar es asunto complejo que será el objetivo primordial de este ensayo. Esta clarificación tiene importantes consecuencias sobre el tema de la educación moral. En el caso de los estudiantes, muy a menudo se actúa sobre una concepción del bien que parece ser contraria a su interés. Por esa razón, diversas sociedades otorgan la dirección de los hijos a sus padres y guardianes para que los dirijan en la vida.

En la primera parte de este ensayo se examinará lo que se ha denominado ‘la tesis moral socrática’, que presupone que todo individuo que obra de forma incorrecta (entendiéndose como contraria a su bienestar) lo hace por ignorancia o porque carece de racionalidad. Sin duda, la tesis moral socrática juega un papel importante en los enfoques que se usan en la actualidad en los temas de las drogas y el sexo en las escuelas y que lamentablemente lucen ser ineficaces. En la segunda parte se analizará la doctrina moral de John Dewey. El desarrollo de la inteligencia implica

tratar los problemas éticos de igual manera a como se confronta cualquier otro asunto. Dewey contrasta lo que es fuente de gozo (en el presente) versus lo que es gozable (en el futuro). Las dificultades éticas se deben a que, muy a menudo, nos limitamos a valorar exclusivamente a base de lo que es inmediatamente gratificante sin considerar las consecuencias. Por último, se aplicarán y evaluarán ambas perspectivas al tema del castigo y la educación moral.

Como veremos al final del ensayo, ambas teorías educativas éticas sufren del mismo diagnóstico: asumen erróneamente que el niño es capaz de evaluar lo que es beneficioso a largo plazo (a base de sus efectos), cuando, por lo general, sólo tiende a limitarse al presente inmediato. Esto, en gran medida, se explica debido a que ambos pensadores son principalmente filósofos y no psicólogos del desarrollo de la niñez. Por consiguiente, la elaboración del tema del castigo es un intento por corregir las deficiencias inherentes a ambas doctrinas: Si el niño funciona primordialmente a base de la gratificación inmediata, todo intento por proyectar las consecuencias de sus acciones al futuro sería ineficaz. Es en este contexto que el castigo busca edificar su conducta con resultados inmediatos. Esto se justifica en cuanto el joven no adquiera la capacidad para evaluar sus acciones a largo plazo.

II

La posición de Sócrates sobre el bien, y por qué a veces fallamos en implantarlo, se encuentra principalmente en los Diálogos Protágoras y Menón de Platón (1963). En el Menón, el diálogo se centra en la tesis socrática que aquellos que obran el mal lo hacen debido a que no lo desean:

Sócrates: ¿No está claro, entonces, que clase de personas, que no reconocen los males por lo que son, no desean el mal sino lo que ellos piensan que es el bien, aunque de hecho es malo; éstos que mediante la ignorancia erran en tomar las cosas malas por buenas obviamente desean el bien? (77e1-5), t.d.a.

Es necesario explicar la definición de Sócrates del bien (o lo bueno). Según este filósofo, el bien es lo que es placentero, mientras que el mal es lo que engendra dolor. Una vez reconocemos que bueno y placentero son sinónimos, mientras malo y doloroso son equivalentes, Sócrates arguye que la creencia popular que cuando hacemos el mal nos dejamos arrastrar por lo que es placentero, es absurda e imposible: "...supongamos que ahora decimos que un hombre hace el mal, aun cuando lo reconoce como el mal. ¿Por qué? Ya no podemos decir por el placer, porque ha cambiado su nombre al bien." (Plato, 1963, 355c3-5), t.d.a.

La tesis que presupone que los seres humanos obramos incorrectamente se conoce como *acracia* porque, aun sabiendo que lo que hacemos está mal, no podemos evitar ser arrastrados por la tentación del placer. Ésta se define como un rasgo de carácter: "Es un tipo de falta, o deficiencia, de cierto poder o fuerza (*kratos*), el poder del auto-control" (Mele, 1987, p. 3-4, t.d.a.).

Por ejemplo, consideremos una persona que, a sabiendas que es diabético y que no debe consumir un postre, termina comiéndolo. Desde la perspectiva más popular, que presupone que la *acracia* existe, lo que ha sucedido en esta instancia es que la persona se ha dejado arrastrar por el deleite que habrá de sentir al ingerir el postre. “La persona que es débil de voluntad aparentemente entiende que una acción es buena para hacer, o se debe hacer, pero no lo hace” (Woolf, 2002, p. 232, t.d.a.). En otras palabras, el diabético sabe que no debe comer el postre, el cual es dañino para su salud, pero este conocimiento flaquea ante el poder de la tentación. Según este enfoque, lo que ha sucedido en esta instancia no es un problema epistemológico, pues se clarificó que él sabe que es diabético y que no debe comer azúcar, sino un asunto de falta de voluntad o *kratos*. Esta interpretación, que parece ser aceptada por la mayoría de las personas, presupone que existe un conflicto entre la fase cognitiva y los deseos, y que la primera sucumbe ante la fuerza de las pasiones. “Ellos simplemente piensan en el conocimiento como un esclavo, que es arrastrado por todas las afecciones” (Plato, 1963, 352b2-4, t.d.a.). Sócrates ofrece una interpretación sobre por qué obramos el mal, que excluye la posibilidad de la *acracia*. Según Sócrates, “si lo placentero es el bien, nadie que sepa o crea que hay otro curso de acción, mejor que el que sigue, podrá continuar en ese camino presente cuando puede escoger uno mejor” (Plato, 1963, 358b7-c1, t.d.a.). En otras palabras, nadie que sepa que Y habrá de ser más placentero y provechoso que X, terminará escogiendo esta última alternativa. Por otra parte, si selecciona X, la única explicación posible es que desconoce sobre las ventajas de Y. Por consiguiente, es irracional, y contrario a la condición humana, optar por aquel curso de acción que maximice nuestro dolor y ruina. Para Sócrates, la mera noción de la *acracia* “es problemática porque los débiles de voluntad, o los incontinentes, de alguna manera fallan en obrar como ellos creen que deberían —es como si ellos no fuesen los autores de sus propias acciones” (Berkich, 2007, p. 60, t.d.a.).

De acuerdo a la versión socrática, la conducta inmoral se explica en términos cognitivos y no afectivos. La clave para comprender la tesis epistemológica de Sócrates la encontramos en el contraste entre los conocimientos que tenemos del presente y del futuro. Regresemos al ejemplo del diabético. Desde la perspectiva socrática, lo que explica la conducta de incontinencia que exhibe la persona al comer el postre no es que sucumbe ante el placer inmediato, sino que ha evaluado incorrectamente el precio (o dolor) que esta conducta habrá de engendrar en el futuro (o a largo plazo). El diabético obra incorrectamente al asumir que el deleite presente de comer el postre es mayor, y más gratificante, que sus efectos a largo plazo sobre su salud. “El obrar mal siempre descansa sobre un estimado falso de los bienes” (Taylor, 1956, p. 143, t.d.a.). Este individuo ha errado, pues los efectos nocivos sobre sus niveles de azúcar son mucho mayores que el placer que deriva de comer el postre en sólo unos minutos. Su curso de acción, que refleja el

principio de goza un poco ahora y sufre mucho después, exhibe un desconocimiento en torno a las consecuencias reales de ingerir el postre. Por ende, hay que concluir que el diabético, que consume el postre, ha cometido un error de conocimiento al presuponer que el placer inmediato compensa y justifica los efectos negativos sobre su salud a largo plazo. En referencia a los vicios de la gula y a la lujuria, Sócrates argumenta que “¿Podemos esperar cualquier otra respuesta que ésta: que no son malas debido al placer momentáneo y actual que producen, sino debido a sus consecuencias, las enfermedades y el resto?” (Plato, 1963, 353d2-4, t.d.a.).

Consideremos un ejemplo de carácter ético: la infidelidad matrimonial. María es una mujer casada que establece unas relaciones sexuales con un compañero en el trabajo. La explicación más popular, que Sócrates rechaza, plantea que María sufre de acracia pues, a sabiendas de que lo que hace está mal y que es contrario a su matrimonio, ha sido débil y ha sucumbido a la pasión sexual: “ella sabe que una acción de cierto tipo no se debe hacer, y ejercita su conocimiento cuando ella ejecuta una acción de este tipo diciéndose ‘Yo sé que yo no debería hacer esto’” (Grgíc, 2002, p. 343, t.d.a.). Por ende, el problema es que la pasión se ha apoderado de su voluntad y la lleva a obrar de manera incorrecta. En otras palabras, el deseo sexual ha llegado a dominar temporariamente su facultad racional, llevándola a cometer la infidelidad matrimonial.

Según Sócrates, María, asumiendo que no es una persona enferma mentalmente, ha optado por el ‘affaire’ en desconocimiento que habrá, a largo plazo, de producirle un mayor dolor que el placer inmediato que deriva de la experiencia sexual. Si María hubiese contrastado de manera imparcial el gozo presente con el dolor futuro, decididamente habría optado por ser fiel. ¿Cómo pueden los momentos de gratificación sexual compensar las pérdidas de la relación con su esposo, la potestad de sus hijos (si se le demuestra el adulterio), al igual que el derecho de propiedad? Sin duda, si ella contraponen el deleite inmediato de su relación extramarital, con el dolor que habrá de generar las consecuencias de esta acción, habrá que concluir que ser infiel es contrario a su bienestar y habrá de rechazarlo. “Hay que admitir que lo que ella teme es lo que ella considera como malo, y nadie voluntariamente opta o acepta lo que piensa que es malo” (Plato, 1963, 358e4-6, t.d.a.). Es de suponer, entonces, que si María comete adulterio, y se descubren sus actos, se sentirá arrepentida por haber iniciado el affaire. Por otra parte, aun suponiendo que no se descubre de inmediato su infidelidad, estaría de todas maneras acercándose cada vez más a un precipicio doloroso, pues se estarán fortaleciendo unos hábitos de conducta que la alejarán gradualmente de su esposo y sus hijos. En cualquier escenario de adulterio María tiene las de perder. Por ende, cuando ella elige por la relación extramarital, lo hace bajo un desconocimiento de que los efectos futuros son negativos y contrarios a su bienestar. Es esto lo que hace que el obrar inmoralmente, según Sócrates, sea un asunto de carencia de

conocimientos.

Hay varios puntos que son importantes clarificar para elaborar y hacer justicia a la tesis moral de Sócrates. En primer lugar, él sugiere la necesidad de desarrollar una “ciencia de medidas” (Plato, 1963, 357d) mediante la cual se pueda desarrollar la destreza de comparar y evaluar el bienestar (y el dolor) presente versus el bienestar (y el dolor) futuro:

Entonces yo diría que, ¿ya que nuestra salvación en la vida se debe a una decisión correcta sobre el placer y el dolor –más o menos, mayor o menor, cercano o distante- no es, en primer lugar, un asunto de medida, que consiste en la consideración de exceso relativo, defecto o igualdad?

Así debe ser.

Y si es así, debe ser una destreza especial o rama de conocimiento. (Plato, 1963, 357a5-357b4, t.d.a.)

Sócrates menciona la importancia de desarrollar este instrumento de medición en el Protágoras, pero no aparece un intento posterior por completar esta tarea.

El objetivo central de este instrumento (o arte) de medición es que las personas puedan contrapesar el placer y el dolor presente versus el placer y el dolor futuro antes de escoger un curso de acción. Su propósito es “hallar o considerar las razones para sospechar que los beneficios aparentes que representan para las almas pueden no ser tan buenos como aparentan ser” (Brickhouse & Smith, 2007, p. 350, t.d.a.). Por lo tanto, sólo mediante este contraste valorativo implantamos el ideal de proceder de manera racional.

Consideremos el ejemplo de una persona que se envuelve en el proceso de terminar un grado doctoral. A corto plazo, esto implica sacrificios que se pueden conceptualizar como ausencia de gozo inmediato. El estudiante tendrá que delimitar su vida familiar y social, al igual que su tiempo de disfrute por varios años. Muchos fines de semana se pasarán en la biblioteca y frente al monitor. Este periodo de estudio puede inclusive provocar, debido a su ausencia, disoluciones en los matrimonios y relaciones amorosas, al igual que posibles problemas con los hijos, pues no habrá tanto tiempo para compartir con ellos. En cambio, la adquisición del grado doctoral habrá de tener un efecto inmediato en nuestra autoestima posiblemente en oportunidades de empleo y aumentos en nuestros salarios. Todo este efecto positivo tendrá, indirectamente, unas ramificaciones igualmente provechosas para la familia. Por consiguiente, este arte de medición intentaría cuantificar el sacrificio que hacemos a corto plazo, durante el proceso de adquirir el grado doctoral, versus las recompensas que habremos de recibir al final de la carrera.

En segundo lugar, es importante notar el subjetivismo implícito en la doctrina socrática. Para A, una vez hace el cálculo en términos de sacrificios y recompensas, sus circunstancias de vida pueden señalar la deseabilidad de

continuar con la meta del doctorado. En cambio, para B, dado unas condiciones de vida distintas, lo más correcto es que desista, al menos temporeraamente, de su proyecto educativo. Contrastar el bienestar presente versus el bienestar futuro implica considerar situaciones de vida específica. En este sentido, no se puede tomar una decisión racional sobre la deseabilidad de iniciar estudios doctorales independientemente de situaciones concretas. No es posible evaluar un curso de acción en la abstracción.

En tercer lugar, el enfoque cognitivo explica la extraña tesis socrática que las diversas virtudes son en realidad una. La visión popular presume que existen, por ejemplo, unas diferencias entre la valentía, la honestidad y la continencia, como diversas formas deseables de conductas que denominamos ‘virtudes’. Contrario a esto, una vez se reduce el asunto de la inmoralidad a la ignorancia, se hace evidente que el conocimiento del bien a largo plazo es lo que explica los diversos modos de comportamientos éticos. Por ejemplo, una persona honesta y trabajadora es aquella que entiende que obrar de manera contraria es contraproducente a su bienestar. Si se limita a evaluar el presente inmediato, podría concluir que es provechoso ser tramposo y vago. Pero una vez proyecta su bienestar al futuro, calculando en términos de las consecuencias de sus acciones, deberá concluir que obrar de manera virtuosa es consistente con su bien. De igual manera, los diversos vicios se deben a la ausencia del conocimiento sobre los efectos nocivos que habrán de ocurrir en nosotros. Por ejemplo, una persona que concluya que mayores sufrimientos habrán de resultar en el futuro si obra como cobarde, deshonesto e incontinente en el presente, tenderá, por el contrario, a exhibir las virtudes contrarias (valentía, honestidad y continencia) en la actualidad:

El verdadero conocimiento de lo que es bueno para el alma se expondrá en una buena actitud hacia todas las situaciones de la vida y, por ende, en la vida del filósofo la aparente línea divisoria entre un tipo de excelencia moral y otra desaparecerá. (Taylor, 1956, p. 145, t.d.a.)

Se terminará este segmento sobre Sócrates evaluando los méritos de lo que Thomas C. Brickhouse y Nicholas D. Smith han descrito como ‘la interpretación intelectualista sobre la acracia en Sócrates’ (2007). La tesis central de ambos autores es que los estudiosos de la ética socrática han sobre enfatizado el aspecto cognitivo de esta doctrina, a la vez que se han opacado las dimensiones afectivas y prácticas. Como hemos visto, según la versión intelectualista que se le atribuye a Sócrates, “cuando actuamos mal, nuestro error siempre refleja un error cognitivo, (por ende) todas las correcciones morales deben ser logradas de maneras cognitivas” (2007, p. 341-342, t.d.a.).

Brickhouse y Smith, al rechazar la interpretación intelectualista sobre la acracia en Sócrates, postulan una tesis que se centra en la noción del ‘daño al alma’. Ésta rechaza la presunción de que cuando se obra incorrectamente lo único que ha

ocurrido es una falla epistemológica. Por el contrario, el desgaste ético es más serio que un simple error de creencias pues “cuando las personas actúan por el placer, sus apetitos se fortalecen, y por esto, sus almas se habitúan cada vez más a creer que satisfacer sus apetitos es bueno” (2007, p. 350, t.d.a.). Esto implica que el individuo se verá “desinteresado en considerar las razones que tenga para tomar el placer, al cual sus apetitos están atraídos, como contrarios a su bien” (2007, p. 350, t.d.a.). Según esta versión, cuando repetidamente obramos inmoralmente, al dejarnos llevar por la gratificación inmediata, la estructura cognitiva del individuo sufre daño y se debilita, lo cual significa que disminuirá su capacidad intelectual para evaluar imparcialmente las consecuencias de sus acciones. Por ende, en este escenario, su sistema valorativo ha sido comprometido a favor de los apetitos. Con el objetivo de explicar y contrastar ambas interpretaciones de la tesis ética de Sócrates, consideremos el ejemplo de la corrupción. En la versión intelectualista socrática el corrupto es culpable de hacer un cálculo incorrecto de su bienestar inmediato versus las consecuencias nefastas que perfilan en el futuro. El individuo que comete actos de corrupción tiene que contrapesar su beneficio presente con la gran posibilidad que en el futuro habrán de descubrir sus acciones, lo cual implicará su despido, vergüenza y, posiblemente, multa y tiempo en la cárcel. Cuando se contrasta el dolor, que eventualmente habrá de generar sus actos de corrupción, con su ganancia inmediata, se debe concluir que tal manera de proceder es contraria a su interés. Por ende, se espera que una persona, una vez lleve a cabo estos cálculos, desistirá de cometer estas irregularidades. Si las comete, la única explicación posible es que no ha calculado sus beneficios presentes versus el dolor futuro que habrá de producirle estas acciones. Por lo tanto, es una cuestión estrictamente epistemológica.

En la interpretación socrática del ‘daño al alma’, el asunto es más complejo y serio. La interpretación estrictamente epistemológica del acto de corrupción está incompleta, pues presupone precisamente lo que intenta probar: “el daño que actuar incorrectamente hace al alma de A no se puede deber simplemente a que A adquiere las creencias incorrectas al obrar erróneamente, pues A ya tenía las creencias incorrectas antes de obrar mal” (Brickhouse & Smith, 2007, p. 342, t.d.a.). En otras palabras, la explicación de por qué A opta por el acto de corrupción presente, a la vez que eclipsa y minimiza las consecuencias futuras de dolor que habrá de generarle, no se puede deber a un proceso estrictamente epistemológico. Después de todo, ¿cómo explicamos su preferencia por el presente a costa del futuro? ¿Qué lleva a A a preferir el gozo presente que le produce la corrupción, a la vez que opaca la consideración de las ramificaciones nefastas que habrá de generar su acción?

Según Brickhouse y Smith (2007), el supuesto tradicional intelectualista, que nuestro sistema cognitivo permanece inquebrantable en medio de acciones inmorales, es contrario al pensamiento socrático y al sentido común. Por el

contrario, mientras más actuamos corruptamente, más se corroe nuestra capacidad para emitir juicios morales imparciales:

A la vez que sus apetitos aumentan su habilidad para formar juicios...el malhechor, en su incremento habitual, obra más y más a base de creencias incorrectas sobre qué es el bien para él. Intoxicado por el efecto casual de sus distorsiones y apariencias engañosas potencialmente creadas en su alma no racional, el malhechor, en su incremento habitual, halla menos y menos oportunidades o interés en considerar fines y modos alternos de vida. (2007, p. 351, t.d.a.)

Llegará un momento en que su capacidad para emitir juicios morales, como sucede, por ejemplo, con el adicto a las drogas, se hallará tan comprometida por la seducción de las pasiones y el placer, que deje de funcionar. En este escenario, el bienestar presente, ejemplificado como el impulso, termina subyugando nuestra habilidad para proyectar y valorar a largo plazo. Es aquí que se ha llevado a cabo un daño serio al alma del sujeto. En cierto sentido, el individuo ha perdido control de su vida.

III.

John Dewey rechaza muchos de los supuestos epistemológicos y éticas de la tradición filosófica. Como veremos, el conocimiento moral constituye uno de los elementos principales en el proceso de la valoración ética. Dewey rechaza el supuesto que el conocimiento constituye una representación de la realidad. Vivimos todavía bajo la influencia clásica griega en la que “la noción del conocimiento como una posesión inmediata del Ser es retenida” (1958a, p. 135, t.d.a.). Dentro de este paradigma, conocer X implica una copia justificada de X. En *Experience and nature* (1958a) Dewey ejemplifica su doctrina no representativa del conocimiento contrastando nuestro conocimiento de un caballo como un animal existente versus un centauro como fantasioso. La diferencia entre ambas instancias no estriba en que en el primer caso la representación es válida, mientras que con el centauro no. Después de todo, uno puede recrear mentalmente un centauro, al igual que un caballo. La distinción la encontramos en las consecuencias de actuar a base de ambas creencias:

Esto denota algo con respecto a la causalidad, o sea, que aunque ambas tienen sus condiciones antecedentes, las condiciones causales son precisadas como distintas en ambos casos. Por ende, se denota algo con relación a las consecuencias. En otras palabras, que la acción sobre los respectivos significados traerá a la luz tales diferencias en consecuencias que usaremos los dos significados de maneras muy distintas. (1958a, p. 322, t.d.a.)

Si yo asumo que existen centauros en el mundo, estaré constantemente decepcionado. En cambio, esto no sucede con relación a los caballos. De esta manera, se establece que lo importante en el conocimiento no estriba en la representación mental objeto en cuestión, sino sobre las consecuencias que resultan cuando obramos a base de ambas creencias.

Contrario al modelo representativo del pensamiento, que asume que su función es copiar la realidad, Dewey afirma que su verdadera naturaleza es relacional. Pensar no implica duplicar lo existente, sino establecer correspondencia entre diversos elementos en la experiencia. Por consiguiente, “cuantas más conexiones e interacciones establezcamos, tanto más conocemos el objeto en cuestión. Pensar no es otra cosa que buscar estas conexiones” (Dewey, 1952, p. 233). Por ejemplo, tomemos como referencia a una persona que conoce que el agua hierve a 100° C. Dentro del paradigma mentalista que Dewey rechaza, este conocimiento se explica como la correspondencia justificada entre creer esta aseveración y los hechos. En otras palabras, no sólo el individuo afirma esta proposición, sino que si se le preguntara por qué el agua hierve a esta temperatura, él podría ofrecer una justificación pertinente.

El problema central con la doctrina tradicional del conocimiento es que ignora el hecho de que lo importante no es reproducir sino controlar los eventos que me afectan y que, como veremos, se desequilibran en una situación problemática. Desde la perspectiva de Dewey, saber X implica que podemos establecer relaciones entre esta afirmación y otros eventos en nuestras vidas. Por ejemplo, si yo caliento el agua y comienza a hervir, puedo presumir que ha llegado a 100°C. Además, puedo establecer la relación entre hervir, estar en 100°C y su eventual evaporación en cuanto ha comenzado a pasar de estado líquido al gaseoso. El problema central a las epistemologías mentalistas es que interpretan lo conocido “como un mero estado de la mente” (Dewey, 2008, p. 115). Según Dewey, lo que busca el conocimiento es equilibrar una situación problemática que emerge debido a “algo de lo que carece o que le falta a la situación – algo que hay que proveer si se quiere que la situación empírica se complete” (2008, p. 115). Siguiendo con el ejemplo, quiero que el agua hierva, la he calentado y no he conseguido mi objetivo. El saber que sólo hervirá cuando llegue a los 100° C me permite lograr mi propósito y regresar a un proceso de equilibrio en la situación.

De forma paralela, el proceso de valorar se tiene que comprender, no como un proceso en la mente, como tradicionalmente se adjudica, sino como un proceso existencial en el que establecemos relaciones entre diversos elementos en una situación. Esto incluye el conocimiento que es “obtenido de primera mano mediante las exigencias de la experiencia que afecta a la conducta de un modo significativo” (Dewey, 1978, p. 374). Con esta aseveración, Dewey rechaza el supuesto que el conocimiento se limita estrictamente a lo descriptivo (es) y que no es pertinente al área valorativa que se caracteriza por ser normativa (debes). No

existe una diferencia esencial entre las afirmaciones que hacemos en un contexto descriptivo en las ciencias (El agua hierve a 100° C) y los juicios valorativos que emitimos en un contexto ético (Las relaciones extramaritales son incorrectas). Según Dewey, “la diferencia importante y genuina reside en el hecho que se le da mayor importancia con respecto a la conducta del comportamiento de vida poseído por la materia especial llamada juicios de valores” (1958b, p. 258-259, t.d.a.). Ambos juicios, el del agua y la infidelidad, funcionan como hipótesis que se pueden comprobar (o falsificar) a base de sus consecuencias. El argumento que existe un mayor consenso a favor de la ebullición del agua, que hacia la inmoralidad de la infidelidad matrimonial, es sólo un asunto cuantitativo (o de grado) que no establece una distinción sustancial entre ambos tipos de aseveraciones. Para Dewey, todos los juicios, independientemente de si se les clasifica como normativos o descriptivos, funcionan de la misma manera: Primero, todo juicio es en su realidad concreta un acto de atención y, como toda atención, conlleva el funcionamiento de un interés o fin y el desplegar hábitos y tendencias impulsivas (que últimamente conlleva ajustes motores) en el servicio del interés (1958b, p. 226, t.d.a.).

Los próximos puntos a elaborar, con el propósito de ilustrar la doctrina de Dewey sobre el bienestar, son: 1. el área que incluye lo moral, 2. el interés, 3. el proceso de investigar (o inquirir), 4. la interacción entre fines y medios, 5. el estado presente de hecho versus las consecuencias en el futuro y, por último, 6. la pertinencia del conocimiento moral y social. En primer lugar, para Dewey “la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás” (1978, p. 375). Por ejemplo, si yo juzgo que mi máquina de cortar la grama es disfuncional, que me genera muchas frustraciones y decido botarla de primera instancia no parecería que estamos entrando en el ámbito de lo moral. Después de todo, es mi máquina y yo decido qué hacer con ella. En cambio, si esta máquina le pertenece a mi vecino y yo me deshago de ella sin consultárselo, obviamente estaría actuando de manera inmoral.

Dewey insiste que la mayoría de nuestras acciones tienen algunas repercusiones sociales, por consiguiente, tienden a ser de naturaleza moral: “Y potencialmente esto incluye todos nuestros actos, aunque no se piense en sus efectos sociales en el momento de su realización” (1978, p. 375). Esto implica que casi todas nuestras acciones, por no decir todas, posiblemente poseen unas ramificaciones sociales y, por ende, tienen una naturaleza moral. Siguiendo con el ejemplo anterior, partiendo de que es mi máquina de cortar grama, el deshacerse de ella injustificadamente establece un mal ejemplo a mis familiares y vecinos, y es contrario al principio ecológico que debemos usar sabiamente nuestros recursos tecnológicos y evitar desperdicios en vertederos que contaminan el medio ambiente. En este sentido, contiene un aspecto social que hace que mi decisión se pueda denominar como

pertinente al ámbito moral.

En segundo lugar, el deseo juega un papel central en la teoría valorativa moral de Dewey. El deseo y el interés son los elementos que dan origen al proceso de valoración. Mientras no surja una situación problemática, que nos lleve a reevaluar nuestros valores, recaemos en los hábitos y prácticas ya establecidas. “En todos los casos de los juicios individuales hay un acto; y en todos los casos el acto es una expresión del interés y, por lo tanto, del hábito” (1958b, p. 230, t.d.a.). En otras palabras, mientras mi vida permanezca en un estado de equilibrio, lo natural es continuar con su curso normal. En estas instancias recaigo sobre el trasfondo de valoraciones ya establecidas. Es sólo cuando surge la insatisfacción con la situación actual que emerge el interés o deseo por transformarla. Mientras que no aparezca este elemento de insatisfacción, nuestro esquema de vida debe permanecer inmutable. Este proceso de transformación se origina por parte de un deseo, lo cual constituye el motor de nuestras acciones. Por consiguiente, “el hombre tiene que estar interesado por lo que hace, o no lo haría” (Dewey, 1978, p. 369).

Dewey cuestiona la doctrina ética de Kant para quien el deber, en acorde con unos principios universales, y no el interés, es lo que le da el valor a una acción moral. Según Kant (2002) una acción hecha a base de un deseo o interés carece de valor moral. Dewey afirma que esto implica una rigidez que es contraria al crecimiento ético. “Un hombre que se enorgullece de actuar por principios es probablemente un hombre que insiste en seguir su propio camino sin aprender de la experiencia cuál sea el camino mejor” (1978, p. 371). A base de obrar por el deber, un padre puede presumir que debe castigar corporalmente a su hijo, aun cuando esta práctica resulte contraproducente y sólo incrementa la rebeldía y el resentimiento hacia su progenitor. Por ende, en la perspectiva ética de Dewey se propone obrar inteligentemente, lo cual implica aprender de nuestras experiencias pasadas, evaluando sus consecuencias, con el propósito de formular juicios valorativos que solucionen más adecuadamente la situación problemática. Una persona que repetidamente obra por principio, o por deber puede estar actuando en términos de procedimientos que son contrarios a la mejor solución del problema.

Ante una situación de desequilibrio e insatisfacción nos acercamos a la posibilidad de entrar, en tercer lugar, en el proceso de investigación o inquirir. Empleo el calificador de posibilidad en la oración anterior pues siempre existe el potencial que el individuo opte por responder a base del impulso. En este caso el individuo respondería de manera inmediata y no reflexiva. De no hacerlo, estaría entrando en el proceso de investigación. Para que surja este procedimiento, tienen que darse al menos tres prerequisites: (1) un elemento de carencia o conflicto que imposibilita el flujo normal de nuestra vida; (2) el interés por transformar la situación y regresar a un proceso de homeostasis; y (3) el freno del impulso, que nos lleva a una respuesta irracional y ciega, con el propósito de evaluar posibles cursos de acción a

base de sus consecuencias.

Dewey entiende que la investigación (o el inquirir) no sólo se refiere a lo que hacen los estudiosos en sus proyectos formales, sino es un proceso natural y cotidiano que ejemplificamos cada vez que utilizamos la inteligencia en la solución de cualquier tipo de problema. El objetivo central del proceso de investigación es remediar los elementos que provocaron el desequilibrio en nuestra vida con el fin de regresar a un estado de armonía y seguridad:

La investigación es la transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra tal que las distinciones y relaciones que la integran resultan lo bastante determinadas como para convertir los elementos de la situación original en un todo unificado. (Dewey, 2000, p. 117)

Ejemplifiquemos este proceso de investigación con el siguiente ejemplo de tipo informal. Para un hombre, el tener un auto lujoso constituye un aspecto importante en su vida. Pero posterior a varias instancias en que le roban su carro, él entra en el proceso de crisis en que se cuestiona si los sacrificios y mal ratos que le producen esta posesión merecen la pena. Anterior al presente conflicto, esta persona disfrutaba de su automóvil lujoso y, por consiguiente, constituía un valor. Pero ahora el contexto ha variado. “El gozo deja de ser un dato y se convierte en un problema. Como problema implica el inquirir inteligente hacia las condiciones y consecuencias de un objeto-valor; esto es crítica” (Dewey, 1958a, p. 398-399, t.d.a.). Al finalizar este proceso de inquirir, el individuo podría revisar el elemento que valora, el vehículo lujoso, a favor de otros factores, como pueden ser su seguridad y su paz o, por otra parte, podría afianzar lo que en la actualidad es importante para él (su auto lujoso), tomando en consideración los sacrificios que esto implica.

Esto nos trae al cuarto punto: los fines y los medios. Las doctrinas valorativas tradicionales presuponen que existen unos fines intrínsecos y finales que constituyen el norte y criterio bajo el cual se deben tasar los valores intermedios (o instrumentales). Por ejemplo, desde la perspectiva cristiana lo que se debe evaluar es si el tener un auto lujoso me aleja (o me acerca) a la salvación o la paz eterna: “Vosotros buscad su reino y todo eso se os dará por añadidura” (Lucas 12: 31 Sagrada Biblia Editorial Católica, 1969). Para Aristóteles, lo que se tiene que determinar es si esta posesión me conduce al objetivo de la eudaimonia (traducido como ‘la vida feliz’, ‘la vida buena’, y ‘el florecimiento humano’, entre otros). La felicidad “en efecto, la escogemos siempre por sí misma y jamás por otra cosa” (Aristóteles, 2004, p. 10). En ambos escenarios la controversia axiológica estriba en determinar si la posesión del auto lujo funciona como un medio para alcanzar estos fines intrínsecos.

Dewey rechaza la distinción tradicional entre fines intrínsecos y medios extrínsecos (o instrumentales). El problema con la noción de ‘fines intrínsecos’ es

que “consiste en interpretar lo designado por esos términos como si no guardara relación con ninguna otra cosa y, por ende, como absoluto” (2008, p. 107). Ya hemos visto que pensar es un acto de relacionar y no de descubrir o copiar una realidad. Por consiguiente, cuando se valora X, se le contraponen a Y, W y Z. Siguiendo con el ejemplo anterior, no podemos presumir que poseer un auto lujoso, por el mero hecho de ser cualificado como un bien material, es inferior e instrumental a otros fines espirituales o más abstractos como la felicidad y la salvación. Es erróneo “pensar que podemos establecer un cuadro jerárquico de valores una vez por todas, una especie de catálogo donde se hallen ordenados por su valor creciente o decreciente” (Dewey, 1952, p. 232). En principio, poseer un auto o una casa lujosa tiene el mismo estatus axiológico que la salvación y la felicidad.

Dewey afirma que cualquier elemento importante en nuestra vida puede pasar de fin a convertirse en un medio (o fin-a-la vista) y viceversa. En el ejemplo anterior, el individuo le ha dado al poseer un auto lujoso un valor como fin (extrínseco o instrumental, pues ya hemos visto que para él no existen los fines intrínsecos o no relacionales). Debido a que ha surgido un elemento de inestabilidad por los robos continuos a su carro, él pasa a reevaluar si este fin merece la pena. Esto implica que él tendrá que inquirir en torno a si el sacrificio que conlleva esta posesión se justifica a luz de las dificultades que confronta. En otras palabras, ¿el gozo, la satisfacción y el bienestar que derivan de este bien compensa las precauciones y posibles mal ratos que habré de confrontar periódicamente en mi vida?:

Por ejemplo, si después de la debida indagación, alguien halla que es necesario un esfuerzo inmenso para crear las condiciones que resultan ser los medios exigidos para la realización de un deseo (lo que incluya sacrificar otros valores-fines que podrían obtenerse con ese mismo esfuerzo), ¿este hecho retroactúa para modificar el deseo original y con ello, por definición, la valoración? El estudio de lo que ocurre en cualquier actividad deliberada suministra una respuesta afirmativa a esta pregunta. (Dewey, 2008, p. 105-106)

Cuando contrasto el gozo que derivan del auto con mi paz, mi seguridad y sacrificios económicos, me hago la siguiente interrogante: ¿merece la pena que continúe con este valor o, por el contrario, debo modificarlo? La contestación a esta interrogante constituye la solución al proceso de inquirir y marca una nueva valoración. Puedo concluir que sí compensa los sacrificios que estoy haciendo; o, por el contrario, que no, lo cual implica ubicar un nuevo elemento como fin (paz, seguridad y solvencia económica) y cambiar el modelo de auto por uno más módico en precio y menos atractivo a los ladrones. En este último escenario, el auto ha pasado de fin a convertirse en un medio:

Por ejemplo, digamos que se nos aparece un fin. Pero, cuando empiezan a sopesarse cosas en tanto que medios conducentes a él, se descubre que obtenerlo

llevaría demasiado tiempo o un gran gasto de energía o que, en caso de alcanzarlo, traería asociados determinados inconvenientes y la certeza de tribulaciones futuras. En consecuencia, es evaluado y rechazado como un ‘mal’ fin. (Dewey, 2008, p. 104)

El núcleo de la teoría de la valoración en Dewey, que nos trae al quinto punto, se ejemplifica en el contraste entre la gratificación inmediata (en el presente) y las consecuencias (en el futuro). Dewey ilustra esta oposición con la dicotomía entre ‘gustar’ y ‘gustable’, ‘gozo’ y ‘gozable’, ‘deseado’ y ‘deseable’. Dewey critica las doctrinas éticas hedonistas, sobre todo el utilitarismo, ya que presumen que lo que es fuente de gozo determina lo que es valioso o importante para nosotros. “Si los goces son valores, el juicio de valor no puede regular la forma que adopta el gusto; no puede regular sus propias condiciones (1952, p. 230). En otras palabras, el hecho de que algo sea placentero no determina que deba ser considerado un valor. Por consiguiente, el hecho que X sea deseado, y constituya una fuente de gozo, sólo plantea la interrogante sobre si debe ser deseable y gozable. Si el producir gozo fuese suficiente para constituir un valor, habría que concluir, por ejemplo, que la promiscuidad, la cocaína y la corrupción son (y deben ser) importantes para mí. Aquí se cometería la falacia de aceptar que “X me produce gusto, disfrute y deseo” implica necesariamente que “X es un valor, en cuanto debe ser importante en mi vida”.

Un elemento que es fuente de gozo es sólo el comienzo de un proceso de inquirir cuyo fin busca establecer si debe ser un valor en mi vida. Esto se establece evaluando las consecuencias de este elemento a largo plazo. La diferencia entre convertir a X en algo importante o rechazarlo por ser contrario al bien “se hace precisamente sobre la base de un deseo dado que es visto él mismo a su vez como un medio que condiciona ulteriores consecuencias” (Dewey, 2008, p. 106-107). Si yo he usado una vez la cocaína, y he hallado en ella una fuente de placer, debo resistir el impulso de volver a usarla sin antes hacer una evaluación sobre las consecuencias de iniciarme a esta adicción. Que la cocaína es deseada en la actualidad por mí, y me produce gozo, sería considerado un hecho. Pero esto de ninguna manera establece si es deseable que yo me inicie en su uso. Por consiguiente, la valoración sólo emerge cuando se consideran las ramificaciones de convertirme en un adicto a la cocaína.

¿Implica esto que dos individuos X y Y, bajo las mismas circunstancias, podrían llegar a conclusiones contrarias una vez que termine el proceso evaluativo? De ninguna manera. Una consideración inteligente de este asunto tiene que llevarlos a escudriñar si, una vez se proyecte al futuro, el convertirme en un usuario de cocaína es recomendable. En otras palabras, habría que valorizar las ramificaciones de la adicción. Sería muy extraño e improbable que alguno de estos dos individuos, después de inquirir en torno a las consecuencias, determinará que la cocaína es

deseable. Por algo es que no existen libros titulados *Mi felicidad en la cocaína*, *Cómo alcancé mi bienestar como un adicto a la cocaína* o *¡Adicto a la coca y feliz!* Las adicciones a las drogas van siempre, cuando se miran a largo plazo, en detrimento al que se inicia en ellas. Por consiguiente, el único final feliz a estas adicciones se halla en la rehabilitación. Lo cual implica, precisamente, el rechazo de las drogas.

Si éste es el caso, ¿por qué hay tantas personas que entran al mundo de las drogas y convierten su uso en el eje de sus vidas? Esto nos trae a la distinción entre la madurez y la inmadurez. Según Dewey, un individuo inmaduro considera su bienestar estrictamente dentro del contexto del presente, del deleite inmediato. Es “un signo de inmadurez el que una persona no sepa ver también su fin como una condición móvil para ulteriores consecuencias, tratándola como final, donde ‘final’ significa que el curso de los acontecimientos se detiene por completo ahí” (2008, p. 122). Dewey denomina esta tendencia a obrar en el momento, descartando los efectos posteriores de esta acción, el impulso. Un individuo que obra estrictamente a base de impulsos es inmaduro.

En cambio, la madurez implica que se consideran y evalúan nuestras acciones a largo plazo. “Todo crecimiento en madurez consiste en no dar rienda suelta inmediatamente a tales tendencias, rehaciéndolas a medida que se manifiestan, considerando las consecuencias que ocasionarán si se actúa conforme a ellas” (Dewey, 2008, p. 109). Por ejemplo, una persona madura y casada, ante una tentación a ser infiel, debe proceder a deliberar antes de actuar, a base de estas interrogantes: ¿Merece la pena poner en riesgo mi matrimonio, el contacto directo con mis hijos y la pérdida de mi casa por unos ratos de placer sexual en un motel con una amante? Partiendo de que soy infiel una vez, y lo disfruto, posiblemente continuaré con esta práctica. ¿Se establecerá en mí un hábito que es contrario al bienestar de mi matrimonio? Proyectando hacia un par de años en el futuro, ¿estaré contento con mi iniciación a la infidelidad o, por el contrario, estaré arrepentido y lo veré como un gran error de mi vida? Por consiguiente, contrario a obrar por impulso, Dewey describe el proceso de la inteligencia como “la acción con un propósito (que) es deliberada; supone un fin consciente previsto y un cálculo de las consideraciones en pro y en contra” (1978, p. 364-365).

Contestando la pregunta anterior: ¿por qué hay tantas personas, que sin duda tienen una noción del daño que hacen la cocaína y la heroína, que han visto personas demacradas y enfermas en los semáforos mendigando para buscar dinero para estas drogas, y aun así se inician en la adicción? Si conocen el daño que producen las drogas, ¿por qué comienzan a usarlas? La contestación se halla en que mientras algunas personas son maduras, en el sentido que evalúan a largo plazo sus actos, hay muchos individuos que funcionan a corto plazo: Enfocan en la gratificación inmediata e ignoran las consecuencias. Por ejemplo, en el caso de algunos adolescentes, en referencia a las drogas y el sexo, el ser popular y aceptado entre

sus pares funciona como un impulso hacia el deleite momentáneo, opacando así cualquier intento por evaluar los resultados de sus actos.

Los ejemplos de la infidelidad y la adicción nos permiten ilustrar el desarrollo del carácter en una persona. El término carácter se asocia a la ética aristotélica, la cual asume que nuestros patrones de conducta tienden a internalizarse y transformarse en rasgos de carácter o personalidad. Según Dewey, “en todos los casos de un juicio individual hay un acto, y en todos los casos de una expresión de interés hay un interés y, finalmente, de todo el cuerpo de hábitos o el carácter” (1958b, p. 230, t.d.a.). Basado en la manera en que decidamos obrar, estaremos comenzando a fortalecer unas pautas de conducta que, con el tiempo, se transformarán en nuestro carácter. Por ejemplo, si el individuo casado opta por ser infiel, estará paulatinamente fortaleciendo el rasgo de la infidelidad que habrá de convertirse en un aspecto de su personalidad. Mientras más lo hace, más lo aprende. Un adulto que es infiel en la actualidad es un individuo que en el pasado optó por practicar ese comportamiento endureciéndolo como rasgo de su manera de ser.

Independientemente de cómo obramos, estamos en todo momento sembrando las semillas, o fortaleciendo unos rasgos de carácter, que terminan convirtiéndose en una parte esencial de nuestra personalidad. Pero para Dewey este proceso de transformación nunca termina. Contrario a lo que plantean muchas doctrinas filosóficas (Rousseau y Hobbes) y psicológicas (Freud), el yo, nuestra identidad, no se determina por la naturaleza ni se fija a una edad temprana. Según Dewey, el yo es fluido y continuamente se modifica, pues está “en continua formación mediante la elección de la acción” (1978, p. 369):

Para Dewey, entonces, a la vez que se mueve de una situación a otra, el yo individual, saludable y moral está siempre cambiando, creciendo y reconfigurándose a sí mismo o está en el proceso de ser moldeado y creado a base de sus actos. (Pagan, 2008, p. 244, t.d.a.)

Uno de los pilares de la doctrina ética educativa de Aristóteles (2004) es que aprendemos lo que hacemos. Como hemos indicado, este principio pedagógico es también inherente a la filosofía de Dewey. La diferencia principal entre estos dos filósofos es la manera en cómo lo perciban. Aristóteles es más pesimista en torno a nuestra capacidad para liberarnos de una mala crianza, “ya que el yo moral puede cambiar, pero el cambio del ‘mal’ al ‘bien’ luce improbable” (Pagan, 2008, p. 245, t.d.a.). Mientras, Dewey asume una posición más fluida y rehabilitable: “En términos generales, Dewey le da al yo moral más oportunidad para alterar o desarrollar nuevos hábitos o disposiciones” (Pagan, 2008, p. 245, t.d.a.).

El construccionismo de Dewey nos invita a emplear la inteligencia para desarrollar programáticamente nuestro carácter. En este proceso, “el que juzga está conscientemente involucrado en construir como un objeto (y así dar forma y estructura a) las condiciones que controlan cada ejercicio de juicio” (Dewey,

1958b, p. 232, t.d.a.). Por ejemplo, existe una diferencia en que yo haya desarrollado contingentemente el hábito del trabajo, porque tuve la buena suerte de nacer y criarme en un hogar funcional con unos padres industriales, versus que yo determine que la cualidad del trabajo es deseable y voluntariamente me encamine a desarrollarla como parte de mi carácter. Por supuesto, como se discutirá más adelante, es controversial en qué etapa de mi vida estaré capacitado para reconstruir mi carácter por sobre la condición que heredé inicialmente en el hogar en que nació. Sólo cuando esté capacitado podré encaminarme hacia la construcción inteligente del carácter, lo cual implica evaluar a largo plazo, a base del conocimiento que poseemos, pues “la experiencia pasada, analizada y ordenada apropiadamente es nuestra única guía para la experiencia futura” (Dewey, 2008, p. 135).

Como hemos visto, el contraste entre el presente inmediato y las consecuencias futuras juega un papel central en la doctrina axiológica educativa de Dewey. Esto nos trae al sexto tema: el de los conocimientos morales y sociales. Ya se mencionó que el trasfondo de conocimientos, basados en experiencias pasadas, debe servir como el antecedente sobre el cual se juzgan los efectos de un posible curso de acción en contextos morales. Sin embargo, no implica que tengamos que limitarnos a nuestras experiencias individuales, lo cual sería muy limitante. Por esa razón es necesario que tomemos en consideración las investigaciones científicas y sus conclusiones. Según Dewey, “una moral que establezca sus juicios de valor a base de las consecuencias, ha de depender íntimamente de las conclusiones de la ciencia” (Dewey, 1952, p. 239).

Dewey afirma que el mayor reto que confronta nuestra cultura moderna es la dicotomía entre el conocimiento técnico, que aplicamos en la industria y la economía, y la tradición y el impulso que dominan los aspectos morales y sociales de nuestras vidas (1952). Utilizamos los conocimientos en la construcción de nuestros automóviles, celulares y otros equipos técnicos, a la vez que obviamos esta información en la manera en que configuramos nuestras vidas. El folklore y la tradición juegan un papel más importante en cómo vivimos, que los conocimientos que podríamos derivar de las ciencias. Por ejemplo, ¿cuántas personas, antes de casarse y tener hijos, consultan estudios que vinculan el grado de satisfacción y felicidad con estas opciones? Nos luce muy racional examinar revistas como *Consumer's Report* y *Motor Trend* antes de invertir en un auto nuevo, pero ¿por qué no procedemos de la misma manera ante las posibilidades de casarnos y procrear? Contrario a esta tendencia a depender irreflexivamente sobre la tradición, Dewey propone que se emplee el conocimiento en los contextos sociales y morales para resolver las situaciones que emergen en estas áreas:

Su problema central lo constituye la relación que existe entre las creencias acerca de la naturaleza de las cosas, que nos proporciona la ciencia natural, y las creencias acerca de los valores, aplicando este término a todo lo que suponemos dotado de

una autoridad legítima para dirigir la conducta (1952, p. 223).

Esta transformación cultural conllevaría más investigaciones en aquellas áreas que están directamente vinculadas con consecuencias humanas. Esto, a su vez, implicaría un incremento en el control que habremos de ejercer sobre los factores que intervienen en el modo en que estructuramos nuestras vidas.

Esto se ilustra en la manera en que las personas en nuestra sociedad buscan parejas con el fin de establecer relaciones duraderas. En términos generales, dependemos de feromonas y situaciones accidentales para conocer a otras personas. Por ejemplo, si no hubiese tomado tal clase en la universidad, asistido a tal actividad u optado por tal empleo, no hubiese conocido a mi pareja o esposa(o). Contrastemos la contingencia de estas situaciones con los programas computarizados que, a base de información detallada sobre los gustos, creencias y el nivel educativo de cada candidato, se identifican con el objetivo de que se conozcan y se den una oportunidad de socializar en una cita. En estos programas se acumulan conocimientos sobre cada candidato cuyo objetivo es predecir su comportamiento y hallar similitudes con otras personas.

En este sentido, el objetivo del conocimiento moral y social no es representar sino, apoderarnos de los factores que intervienen en nuestras vidas. “El conocimiento moral fusiona el conocimiento técnico con las consecuencias sociales... El conocimiento moralizado es conocimiento bautizado con consecuencia y significado social” (Hansen, 2007, p. 178, t.d.a.). En la doctrina de Dewey, los seres humanos adquirimos el control en torno a los elementos que nos afectan sólo cuando empleamos los métodos y resultados de la inteligencia y las ciencias para evaluar nuestras opciones. Por ende, nuestro bienestar sólo se asegura cuando se aplican estos procedimientos racionales en nuestras situaciones morales y sociales y dejamos de depender de los elementos contingentes de la tradición que se exhiben en el impulso.

IV.

Sócrates y Dewey coinciden en que la razón principal de porqué las personas toman malas decisiones (y obran de manera incorrecta e inmoral) es que funcionan a corto plazo. Esto significa que estas personas inmaduras delimitan su bienestar al presente inmediato, ignorando las consecuencias que sólo salen a relucir cuando evaluamos a largo plazo. Implícito en las doctrinas de ambos filósofos se encuentran unos métodos educativos cuyo objetivo es llevar al individuo de funcionar de corto a largo plazo. En el caso de Sócrates se habla de “una destreza especial o rama del conocimiento” (Plato, 1963, 357b4-c2, t.d.a.) que nos permita contrapesar el bienestar en el presente versus los resultados en el futuro. Desde la perspectiva socrática, sería irracional el disfrutar ahora a sabiendas que vas a sufrir en el futuro. Dewey, por otra parte, se refiere al método de la inteligencia, que se dirige a base de los conocimientos que derivamos de las ciencias. Como hemos

visto, esto conlleva frenar el impulso y tasar diversas opciones, a base de sus consecuencias, con el objetivo de resolver una situación problemática.

Quizás el talón de Aquiles de ambos pensadores es que funcionan más como filósofos que como psicólogos del desarrollo. Lo que sabemos de Sócrates nos indica que sus estudiantes se hallaban en la adultez temprana. Aunque Dewey está más familiarizado con la educación temprana, vimos que existen tensiones en su doctrina de la construcción del bien en torno a la capacidad intelectual del niño para delinear programáticamente su selección de valores y configurar su carácter moral. Estas mismas debilidades llevaron al abandono del programa de clarificación de valores, que se popularizó durante la década del 1970 bajo los supuestos de la Teoría Educativa Moral de Dewey y que asumía la capacidad del estudiante para autoformarse moralmente (Kinnier, 1995).

Mientras más joven es una persona, más tiende a funcionar a corto plazo. En términos generales, los estudiantes de escuela elemental, intermedia y, en muchos casos, de escuela superior, no se caracterizan por proyectar su bienestar al futuro. En esto consiste su inmadurez; naturalmente, dependerá de cada caso individualmente. Por consiguiente, aunque existen algunos niños que exhiben más madurez (en el sentido de considerar las ramificaciones de sus actos), hay muchos que se limitan a la gratificación inmediata. La presunción de ambos pensadores, que se les puede enseñar a todos los estudiantes la destreza de tasar a largo plazo, como si fuese parecido a redactar, multiplicar y nadar es controvertible pues ignora elementos que posiblemente varían entre los niños.

No es el objetivo de esta última parte del ensayo entrar en la polémica sobre qué aspectos de nuestra personalidad se deben a factores genéticos (naturales) y cuáles son transformables a base de la enseñanza. Mas bien, el tema a tratar es la función que tendría el castigo (incluyendo el corporal) en auxiliar el proceso de maduración de un joven. En otras palabras, asumiendo que un niño sólo ejecuta a corto plazo, ¿se podría emplear el castigo como un reforzador en cuanto él madura y adquiere la capacidad para evaluar a largo plazo? ¿Cómo se podría emplear el castigo de manera que auxilie, y no interfiera, con el proceso de maduración?

Como vimos anteriormente, en “Sócrates on how wrongdoing damages the soul”, Brickhouse y Smith (2007) ofrecen una versión de la doctrina educativa moral de este pensador que cuestiona la interpretación intelectualista clásica. En otras palabras, los estudiosos de Sócrates tradicionalmente han asumido una explicación altamente cognitiva que, según estos dos autores, es errada. El problema con esta exégesis es que presupone que “lo único que puede salir mal en un alma es que adquirió o mantiene las creencias erróneas sobre lo que es beneficioso o dañino” (2007, p. 342, t.d.a.). Por ende, el comportamiento moral se delimita a un asunto en torno a qué información posee el agente. Desde la perspectiva pedagógica, esto implica que debemos educar a nuestros estudiantes para que posean la información correcta sobre las consecuencias de sus posibles acciones.

Brickhouse y Smith argumentan que numerosos contextos en los Diálogos de Platón demuestran que Sócrates creía que el asunto que determina la conducta moral no son estrictamente las creencias que sostenga la persona, como presume la interpretación cognitiva clásica del pensamiento socrático, sino el comportamiento anterior que ha practicado el individuo. Más parecido a la posición aristotélica, ambos autores arguyen que para Sócrates la manera en que continuamente nos comportamos fortalece (o debilita) determinadas conductas. Por ejemplo, un niño que miente continuamente, que deriva satisfacción y beneficio de estas acciones, y no se le corrige este comportamiento, estará fortaleciendo este vicio y, por consiguiente, ‘dañando su alma’:

Sócrates cree que cuando las personas obran por el placer, sus apetitos se fortalecen y, por esto, su alma incrementa la habituación de creer que la satisfacción de tal apetito es bueno y, por ende, se desinclina a considerar cualquier razones que tengan para tomar cualquier placer al cual sus apetitos se sientan atraídos como no bueno, como parece ser el caso. (Brickhouse & Smith, 2007, p. 350, t.d.a.)

Como se puede ver en esta cita, no sólo se fortalece la predisposición para obrar según el placer, sino que también se fortifica la tendencia a descartar razones y argumentos contrarios al vicio. Un joven mentiroso, cuando es confrontado con sus acciones, tenderá a negar y a justificarse. En este escenario, de ‘daño al alma’ se ha endurecido este vicio, recompensado por la gratificación que deriva de sus mentiras, de manera que se neutraliza la dimensión cognitiva. Así, se explica porqué, una vez que desarrollamos determinados rasgos en nuestra personalidad, somos renuentes a exponernos a situaciones y argumentaciones contrarias a nuestro carácter. Por ejemplo, una persona casada, que ha desarrollado el hábito de la infidelidad, evitará asistir a retiros matrimoniales en los que se sentiría muy incómodo.

Debido a que los niños funcionan a corto plazo, es importante que los padres y encargados los encaminen por las conductas virtuosas y eviten que la gratificación inmediata gobierne su comportamiento. De no intervenir a tiempo, se estará permitiendo la sedimentación de unas predisposiciones contrarias al bienestar del individuo en la sociedad. Después de todo, los ciudadanos rechazan a los individuos mentirosos, tramposos y vagos.

Por otra parte, ofrecerle al niño razones a largo plazo, por lo general, no funciona. ¿Cuán común es que a un niño de escuela intermedia se le explique cómo la educación, contrario al juego y el ocio, es a favor de su bienestar y, posteriormente, se observa un cambio positivo a favor de sus hábitos de estudio? Por lo tanto, tiene sentido atacar el problema de la conducta indeseable lo más temprano posible, antes que se fortalezca. “Si el proceso se confronta en una etapa suficientemente temprana, la educación moral apropiada será adecuada para corregir al malhechor y

ayudarlo a evitar el mismo error en el futuro” (Brickhouse & Smith, 2007, p. 351, t.d.a.). Debido a que el diálogo y la argumentación serían insuficientes para corregir su comportamiento a temprana edad, los autores afirman que para Sócrates “los efectos serios del castigo son necesarios y los castigos se deben volver más dramáticos para tener un efecto de serenidad en los malhechores” (2007, p. 352, t.d.a.).

Es importante señalar que el objetivo del castigo no es retributivo, sino educativo. Ante un escenario en que la mala conducta se ha, o está en proceso de, sedimentarse, el castigo funcionaría a corto plazo como un medio para debilitar las disposiciones incorrectas en el niño con el fin de traerlo al control de los progenitores o maestros. “El objetivo del castigo, por supuesto, es regresar al malhechor a una condición en que la educación moral pueda ser otra vez efectiva” (2007, p. 352, t.d.a.). Por consiguiente, el objetivo “a largo plazo, del castigo y la educación moral son el mismo: la reforma del malhechor” (2007, p. 352, t.d.a.). En “Dewey’s rejection of retributivism and moral-theory of punishment”, John Shook (2004) desarrolla la teoría implícita de Dewey sobre el castigo. Al igual que con Sócrates, el núcleo de la doctrina educativa moral de Dewey es cómo se lleva al estudiante a evaluar las decisiones que tomará a través de sus efectos de corto a largo plazo. Esto implica “aprender las ideas, interpretaciones, explicaciones y modos de conocer que tienen consecuencias sociales, tanto en el momento inmediato como potencialmente a largo plazo” (Hansen, 2007, p. 178, t.d.a.). La dificultad radica, como vimos en Sócrates, ¿en cómo proceder cuando los estudiantes sólo funcionan a base de la gratificación inmediata? Haciendo referencia a los diversos escritos sobre educación moral de Dewey, Shook argumenta que para este filósofo el castigo es necesario, no por el mero hecho de retribuir sus acciones incorrectas, “sino que para que en el futuro él tome en consideración los asuntos y consecuencias que él ha fallado en considerar en lo que ha hecho” (2004, p. 67, t.d.a.). Ya que el niño es incapaz de proyectar las consecuencias de sus actos a un futuro lejano, el castigo se convierte en una respuesta inmediata a sus acciones. Dentro de este escenario, el niño de escuela elemental no estudiará, como resultado de haber evaluado las condiciones de ser un adulto sin educación, sino porque a corto plazo se le castigará con la privación de un gozo inmediato.

¿Podría el castigo interferir en el proceso de crecimiento de corto a largo plazo? Tanto Sócrates como Dewey, se enfocan en el castigo como un elemento temporero cuyo objetivo primordial es fortalecer la tendencia a tasar nuestros actos a base de sus resultados. Esto implicaría que el castigo siempre tendría que estar acompañado con una explicación a largo plazo de cómo el comportamiento sancionado es contrario a su bienestar y el de la sociedad. Por ejemplo, un niño que es castigado por hacer trampas, mentir, agredir a otras personas o no estudiar, se le tendría que, a la vez que se le impone la sanción, explicar cómo el fortalecimiento

del comportamiento indeseado habrá de provocarle, a largo plazo, mucho mayor dolor y sufrimiento, que el castigo presente. De esta manera, la sanción ayudaría a fortalecer la evaluación a base de las consecuencias de sus posibles decisiones. Se espera que, a medida que el niño madure y comience a evaluar a largo plazo, el castigo disminuya gradualmente como elemento en su educación moral.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2004). *Ética Nicomaquea*. México: Editorial Porrúa.
- Berkich, D. (2007). A puzzle about akrasia. *Teorema*, 26(3), 59-71.
- Brickhouse, T. C. & Smith, N. D. (2007). Socrates on how wrongdoing damages the soul. *The Journal of Ethics*, 11, 337-356.
- Dewey, J. (1952). *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. (Prólogo y versión española de Eugenio Imaz) México: Fondo de Cultura Económica. Originalmente publicado en inglés en 1929.
- Dewey, J. (1958a). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (1958b). *Philosophy of education: Problems of men*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams & Co.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada. Originalmente publicado en inglés en 1916.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*. (Edición y traducción de Ángel Manuel Faerna). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración: Un debate con el positivismo sobre la dicotomía de hechos y valores*. (Introducción, traducción y notas de María Aurelia Di Bernardino y Ángel Manuel Faerna). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Originalmente publicado en inglés en 1939.
- Grgić, F. (2002). Aristotle on the akratic's knowledge. *Phronesis*, 47(4), p. 336-358.
- Hansen, D. T. (2007). John Dewey and a curriculum of moral knowledge. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9(1-2), 173-181.
- Kant, I. (2002). *Crítica a la razón práctica*. (Traducido del alemán por E. Miñana Villagrasa y Manuel García Moriente). Salamanca, España: Ediciones Sígueme. Originalmente publicada en alemán en el 1788.
- Kinnier, R. T. (1995). A reconceptualization of value clarification: Values conflict resolution. *Journal of Counseling & Development*, 74, 18-24.
- Mele, A. (1987). *Irrationality: An Essay on Akrasia, Self-deception and Self-control*. Oxford: Oxford University Press.
- Pagan, N. O. (2008). Configuring the moral self: Aristotle and Dewey. *Foundations of Science*, 13(3-4), 239-250.
- Plato. (1963). *The collected dialogues of Plato*. (Edited by Edith Hamilton and Huntington Cairns). Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Shook, J. (2004). Dewey's rejection of retributivism and his moral-education

theory of punishment. *Journal of Social Philosophy*, 35(1), 66-78.
Taylor, A. E. (1956). *Socrates: The man and his thought*. Garden City, N.Y.:
Doubleday Anchor Books.