# EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN MORAL. UNA INDAGACIÓN CONCEPTUAL

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO

UNAM • FFyL

# EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN MORAL UNA INDAGACIÓN CONCEPTUAL

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO

# EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN MORAL UNA INDAGACIÓN CONCEPTUAL

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

EKATÓ

Primera edición: 2010
Segunda edición: 2024

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-9423-8

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

A mis tres Torres:
Arturo, Lorena y Rodolfo Torres
A mis dos Alicias:
Alicia Castro y Alicia Salmerón

Si ves algo de lejos, sin comprender de qué se trata, te contentarás con definirlo como un cuerpo extenso. Cuando estés un poco más cerca, lo definirás como un animal, aunque todavía no sepas si se trata de un caballo o de un asno. Si te sigues acercando, podrás decir que es un caballo, aunque aún no sepas si se trata de Brunello o de Favello. Por último, sólo cuando estés a la distancia adecuada verás que es Brunello (o bien, ese caballo y no otro, cualquiera que sea el nombre que quieras darle). Éste será el conocimiento pleno, la intuición de lo singular. Así, hace una hora, yo estaba dispuesto a pensar en todos los caballos, pero no por la vastedad de mi intelecto, sino por la estrechez de mi intuición.

Umberto Eco, *El nombre de la rosa*

# PRESENTACIÓN

Quienes nos ocupamos del estudio de la educación moral solemos referir nuestro campo de dos modos diferentes. De una manera abarcadora, decimos que la educación moral no es distinta de la educación en general. Dibujamos sus fronteras de intención en el crecimiento cabal de las personas, en el desarrollo y perfeccionamiento de todas sus potencialidades y en la ampliación de los horizontes de posibilidad para alcanzar mejores formas de vida, individual y colectiva.

Pero cuando se nos pide que ofrezcamos una definición de nuestro campo más delimitada y precisa, situamos nuestras referencias en términos del estímulo y la formación de una serie de esferas comprometidas en la estructura psíquica de la moralidad. Entre esas esferas recogemos aspectos como el aliento al desarrollo de destrezas o habilidades —que llamamos "morales"—; el fortalecimiento de actitudes —que decimos son "actitudes morales"—; el afinamiento de los "sentimientos morales", de los "motivos" o "las intenciones morales"; la aprehensión de "valores morales"; el estímulo de las capacidades críticas y de "razonamiento moral", de "juicio o pensamiento moral"; la conformación de rasgos de lo que llamamos "carácter moral"; la familiarización con "conductas morales"; el desarrollo de la "voluntad moral"; la incitación de "virtudes morales"; la expansión del "compromiso y la responsabilidad moral", la consolidación de la "personalidad moral" o de la "autonomía moral", etcétera.

La construcción de una lista como ésta da lugar a que entendamos la naturaleza de la educación moral como una tarea que se cumple en la medida en que se abarca la suma total o parcial de sus elementos; pero asumimos que dichos elementos constituyen siempre esferas separadas y autónomas dentro de la estructura psíquica de la moralidad. Cuando dividimos, como si fueran absolutamente independientes, entre principios

y sentimientos, entre juicios y actitudes, entre intenciones y conductas, elevamos algunas distinciones a la categoría de diferencias. Establecemos brechas infranqueables que no sólo se aplican a las distinciones de identidad de los conceptos implicados en la estructura general de nuestro campo, sino que suponemos que tales distinciones son también diferencias de origen y fronteras claras de función y desempeño. En este sentido, muchas veces suponemos que, por ejemplo, la acción abierta y pública de un agente y las razones o intenciones que la determinan son dos (si no tres) conjuntos separados de operaciones que se suman para dar lugar a la conducta moral. O suponemos que lo que determina el carácter moral de las personas tiene poco, o nada, que ver con el ejercicio de sus capacidades críticas y de razonamiento. Tales separaciones nos han inclinado a creer, por ejemplo, que los rasgos de carácter de los agentes se construyen sólo sobre la base de hábitos de conducta impuestos externamente, y que las capacidades de discernimiento e inteligencia crítica se desarrollan sólo a partir de ejercicios reflexivos que ponen en juego formas cada vez más sofisticadas de pensamiento, al margen de las prácticas culturales y sociales. De ahí que muchos de los debates sostenidos en las últimas décadas del siglo XX, en materia de educación moral, se inscribieran en el corazón de una pugna entre una "educación de la razón" *versus* una "educación del carácter", como dos arenas distintas de batalla en que metas y objetivos encontrados comprometían métodos y contenidos de enseñanza incompatibles entre sí.

En este espacio intento defender la tesis de que no existen diferencias tan radicales y que las distancias entre los distintos elementos de la lista no pueden ser entendidas con fronteras tan definitivas y absolutas. De ahí que el carácter de un agente no sea una nota aislada de la estructura psíquica de la moralidad que emerja sólo de hábitos conductuales impuestos en la encrucijada de las relaciones educativas, y que el avance y crecimiento en las formas de construcción de criterios morales no esté, tampoco, despegado de los contenidos que dictan el contexto y el clima moral en que ocurre el desarrollo.

Alguien puede sostener, en contra de este intento —y no sin razón—, que efectivamente existen distancias conceptuales entre las

categorías de aquel listado; que desdibujar los límites que abrazan sus diferenciaciones sometería a nuestro campo a un caos de falta de significados precisos y de confusión. Por supuesto, la intención aquí no es la de negar las distinciones entre cada una de las categorías; lo que interesa, más bien, es señalar los peligros a que da lugar una radical separación y el olvido de los estrechísimos vínculos que permanecen en el corazón de todos estos modos de las operaciones humanas que, en conjunto, conforman la estructura psíquica de la moralidad.

En ocasiones, utilizamos términos como "cognoscitivo" o "afectivo" con la intención de aludir a dos extremos muy distantes, cuando ambos, en realidad, son parte de un todo que no admite divorcios y cuya génesis y desarrollo no se enmarcan, de modo necesario, en puntos de arranque diferenciados.

Si, como planteo, es verdad que tales diferencias radicales no pueden ser lógicamente sostenidas —al menos, no en la forma en que solemos expresarlas— , muchos de los debates en torno a la prioridad que puedan tener algunos elementos de la lista frente a otros, o de las estrategias educativas que juzgamos pertinentes para su estímulo, pierden sentido y desvían nuestra atención hacia problemas de nuestro campo que no tienen la relevancia que estamos habituados a asignarles.

Sin duda, la intención de tal esfuerzo indagatorio podría cumplirse desde muy distintas y variadas direcciones y perspectivas. He elegido una que consiste en explorar la utilización de un concepto auxiliar el cual permita vincular las relaciones entre los elementos que en la lista podían presumirse sólo como atómicos, a fin de dar lugar a un observatorio diferente que consienta hilvanarlos en una trama compleja e indivisible. Me refiero al concepto de 'experiencia' que, desde una perspectiva particular, puede convertirse en relevante para la comprensión del sutil entramado de estados y procesos asociados al ejercicio de la moralidad y desdibujar los límites que solemos marcar en las fronteras de algunas categorías con que describimos nuestro campo de estudio y que se reflejan, inevitablemente, en nuestras prácticas educativas.

Por supuesto, no cualquier noción sobre la experiencia tiene el poder que se requiere para ese efecto. De hecho, la mayor parte de las definiciones de 'experiencia' que recojo a lo largo del itinerario de estas páginas contribuye más a profundizar los abismos de las diferencias que a esclarecer las conexiones que considero fundamental reconocer. Uno de los objetivos de la presente investigación atraviesa también por la demostración de este hecho.

Quizá el lector encuentre desconcertante la intención de afiliar algún aspecto de los problemas relacionados con la educación moral a la indagación conceptual de la experiencia, sobre todo, porque los fundamentos de los debates contemporáneos se han sostenido casi siempre alejados de ella. Los puntos de vista, los argumentos, las discusiones y controversias que se han generado (en el contexto de las disputas actuales acerca de la educación moral, civil y política) han girado en torno a discrepancias en una serie amplia de cuestiones asociadas. La pugna se ha visto a la luz de visiones diferentes respecto de lo que constituye la moralidad como tal; de desacuerdos en la comprensión de la propia naturaleza humana; de perspectivas filosóficas antagónicas, de doctrinas políticas rivales; de teorías incompatibles sobre el desarrollo y la maduración; de discursos pedagógicos opuestos, etcétera. El presente trabajo no niega la importancia capital y determinante de todos esos aspectos cruciales de la teoría y la práctica educativa. No me atrevería, tampoco, a sugerir que cualquiera de ellos pudiera ser menos poderoso que el elemento que recuperan estas páginas. Lejos de restar valor al conjunto de esas discusiones, lo que intento es, justamente, establecer un observatorio marginal a ellas. No porque piense que ese observatorio pueda sustituirlas, sino porque considero que permite mirarlas desde otra perspectiva. La tarea, pues, de introducir este debate en los caminos del laberinto conceptual de la experiencia —soy consciente—, no es un esfuerzo que pueda redituar en la solución de ningún nudo gordiano de la pedagogía moral contemporánea. Es sólo un intento de construcción de una herramienta adicional para su estudio.

# INTRODUCCIÓN

El término *experiencia* es usado de muy distintas maneras. La biografía de Graham Green, por ejemplo, alude con frecuencia a una frase que uno de sus profesores repetía cuando se enfrentaba a las circunstancias adversas de la vida: "¡Todo es experiencia!",[1] decía.

Quizá no estamos muy lejos de entender así el término cuando lo utilizamos para referirnos a ocurrencias relevantes que comportan cierta importancia particular para quien las vive. Sin embargo, la frase del profesor de Green deja abierta también la posibilidad de utilizar el concepto de 'experiencia' para referir al conjunto total de la historia de la existencia o, al menos, a la suma de una serie amplia de eventos de muy diversa índole.

También hablamos de experiencia en contextos más restringidos. Decimos, por ejemplo, que alguien es un hombre —o una mujer— de experiencia cuando ha tenido más vivencias que el promedio de la gente, o hablamos de experiencia al referirnos al conjunto de calificaciones o competencias que alguien puede haber adquirido en el desempeño de alguna actividad específica. Con frecuencia, también decimos que nuestra experiencia de algo nos permite saber que ese algo es de una u otra manera; es decir, que hemos alcanzado determinado conocimiento por el hecho de haberlo vivido "en carne propia", por haberlo certificado por la vía de nuestros sentidos.

En territorios teóricos, más distantes del habla común, el término *experiencia* cobra significados asociados con este último uso. En el contexto de discursos psicológicos o filosóficos, el significado del vocablo suele partir precisamente de las nociones que comprometen a los sentidos corporales: las sensaciones y las sensopercepciones, y de

[1] Graham Green, *Una especie de vida*, p. 26.

las rutas que ellas marcan en el desarrollo del conocimiento. A pesar de ello, en estos campos, numerosas diferencias sustantivas se dibujan en la interpretación del término. Se trata de diferencias que emergen de presupuestos incompatibles y que dan lugar a explicaciones divergentes e irreconciliables, lo cual hace que la ruta para la destilación del concepto de 'experiencia' que aquí interesa no pueda ser unidireccional y se vea obligada a contemplar diferentes posturas y reconocer el peso y el alcance de las distintas visiones sobre su comprensión. Por ello, el presente trabajo realiza un itinerario de exploración por diferentes maneras de explicar dicho concepto, recogiendo, así, las miradas y representaciones de psicólogos, filósofos y educadores de distintas tallas y tiempos.

Resulta conveniente subrayar que arrancar el sentido y la comprensión de un concepto —como el de 'experiencia'— de tramas generales de discursos cuyos propósitos y alcances son siempre muy distintos de la mera descripción de la noción, no es tarea fácil. Resultará inevitable que el lector se vea expuesto, con frecuencia, a detalles de teorías más generales (filosóficas, educativas, o del desarrollo), más allá de una exposición constitutivamente pura del concepto. En realidad, parece ser éste un inconveniente inevitable, pues ningún significado profundo podría ser alcanzado de manera atómica o irrelacionada. Por ello, para focalizar la atención en la noción de que es objeto esta indagación, he desprendido del concepto algunas categorías que utilizo como hilos de Ariadna en la guía del recorrido por los laberintos de sus distintas explicaciones.

Independientemente de los rasgos de identidad que hacen diferentes a unas y otras nociones de 'experiencia', he realizado mi itinerario a la luz de dos categorías generales que reconozco como inherentes a cualquier concepción de 'experiencia'. La primera atiende la relación entre el sujeto y el objeto de la experiencia; la segunda, la vinculación de las condiciones que la hacen posible.

Dentro de la primera categoría, las diferentes concepciones de 'experiencia' vinculan de manera desigual lo que consideran constitutivo del sujeto de la experiencia y lo que se adquiere o genera en el

curso de su relación con el objeto de ésta. Tal categoría ha guiado la discusión de lo que implica el que la referida noción, en algunos casos, determine —por presupuestos empiristas— que sea la libre influencia del medio ambiente la que unilateralmente dibuje el curso de la experiencia, o que, en otros casos, algunos postulados metafísicos dicten la explicación del desarrollo de la experiencia en términos exclusivos de predisposiciones innatas. Y que, en otros casos, se postule una relación directa e inmediata entre una estructura genética predeterminada y la influencia del medio ambiente, o que se contemple la mediación de terceras personas en la relación oscilatoria de la estructura interna y las condiciones externas que ofrecen motor y significado al contenido de los objetos de la experiencia.

Las disímiles maneras de identificar la experiencia, desde esta primera categoría, respaldan y fundamentan las distancias que se desprenden de la segunda: la de las condiciones necesarias y suficientes para la experiencia. Mientras algunos autores suponen que las sensaciones solas (entendidas éstas como meros fenómenos físicos) son condiciones suficientes de la experiencia, otras perspectivas señalan la necesidad de la intervención de algún proceso mental en la experiencia perceptiva (y, por ello, en cualquier otro modo de la experiencia). Hay, además, autores que añaden a ello diferentes condiciones que se enmarcan en los vínculos del sujeto de la experiencia con otros sujetos de experiencia.

Salvo por estas dos categorías de análisis —constitutivas del concepto mismo— que han servido de guía en la búsqueda de la noción que me interesa, no todas las representaciones de la experiencia admiten siempre idénticos criterios de análisis. En algunos casos ha sido necesario recurrir, discrecionalmente, a categorías adicionales: a ponderaciones respecto de —por ejemplo— las discusiones sobre la relación entre la mente y el cuerpo, o a diferentes posturas frente a la relación entre distintas formas o modos de las operaciones mentales o de las relaciones entre las operaciones mentales y los marcos interpretativos en que se fundamentan las experiencias perceptivas en la mediación reconocida a que da lugar la participación de terceras personas, etcétera.

En fin, tanto las categorías generales como aquellas a las que he recurrido de manera particular, han guiado la indagación que recupero en los ocho capítulos de esta investigación, mismos que, hay que decirlo, no constituyen un trabajo completo: se encuentran lejos de recorrer el término por todos sus costados, y no recuperan sino la interpretación de algunos autores que han sido elegidos de manera casi arbitraria, pues hacerlo de otro modo — de alguno más sistemático— habría supuesto una tarea interminable.

Paralelamente al análisis de las distintas maneras de comprender la experiencia en autores como Platón, Aristóteles, Locke, Freud, Dewey, Piaget y Hamlyn, he realizado un intento de dilucidación de las posibles implicaciones y consecuencias que las diferentes nociones de 'experiencia' arrojan o podrían aportar a la teoría y la práctica de la educación, específicamente, de la educación moral, civil y política.

El análisis realizado sobre las implicaciones educativas — fácticas o potenciales— de las distintas maneras de entender la experiencia que he rescatado en estas páginas recorre el mismo camino que impusieron las categorías relevantes que guiaron la revisión de las nociones de 'experiencia' como tales, en una conexión cruzada con las categorías que impone la cuestión que me interesa analizar. Es decir, a las categorías que estructuran el concepto mismo de 'experiencia' (la relación del sujeto y el objeto y las condiciones que la hacen posible), he añadido otras dos, sujetas al problema puntual de la educación moral: la primera tiene que ver con los vínculos y relaciones entre las distintas esferas de la estructura psíquica de la moralidad; la segunda, con los lineamientos pedagógicos que dictan diferentes maneras de explicar esos vínculos.

Al trabajo realizado con tales categorías obedece la estructura general de los ocho capítulos que componen el libro. Cada uno de ellos ha sido dividido en dos apartados o subcapítulos. En el primero de éstos he intentado mostrar las notas esenciales de alguna de las formas de explicar la noción de 'experiencia' de acuerdo con un autor o una corriente de pensamiento; en el segundo, intento exponer una reflexión sobre las consecuencias educativas de esa explicación particular: de los vicios y virtudes que tales consecuencias podrían suponer para la teoría

y la práctica de la educación moral, civil y política. En este sentido, el segundo apartado de cada capítulo avanza algunas conclusiones que no tienen otro fin que el de subrayar el lugar que la herramienta de análisis propuesta puede proporcionar a la reflexión pedagógica destinada a la formación del agente moral y del ciudadano.

Conforme los capítulos avanzan, las conclusiones finales de la investigación se aproximan a la elección de un modo particular de entender la experiencia que se acerca, sobre todo, a algunos de los rasgos de las explicaciones que de ella ofrecen autores como Sigmund Freud, John Dewey, D. W. Hamlyn y Lev Vygotsky. Esta elección se hace, fundamentalmente, por la consideración de las consecuencias benéficas que podrían derivarse para la teoría y la práctica educativas en el ámbito de la formación moral.

# SENSOPERCEPCIÓN

## *El concepto de 'experiencia' como efecto de procesos sensoperceptivos*

Las sensopercepciones se han entendido tradicionalmente como fenómenos físicos mediante los que los órganos sensoriales captan diferentes estímulos externos. Se les ha tratado como meros fenómenos fisiológicos cuya función consiste en permitir a un organismo establecer los primeros contactos con el medio externo.

Dentro de esta concepción de las sensopercepciones se han establecido distinciones y secuencias. Se ha sugerido que existe una diferencia cualitativa entre lo que puede calificarse como sensación y lo que constituye una percepción; que, mientras las sensaciones son procesos subjetivos que captan estímulos unitarios, las percepciones son procesos objetivos que captan conjuntos de estímulos. La idea de sensación, así, se ha construido como la representación de un estado del sujeto; la percepción, en cambio, ha constituido la representación de un estado del mundo.

Desde el surgimiento de la psicología experimental, se dio por sentada una relación de causa-efecto entre las sensaciones y las percepciones en la cual se imponía una ordenación temporal. Las sensaciones se entendieron como mecanismos de transmisión directa de información (*sensa datum*), y sólo a partir de ellas era posible entender las percepciones como causas de aquéllas. Así, se asumió que el pensamiento emergía de manera posterior y causal al proceso iniciado en las sensaciones y continuado por las percepciones.

La idea de que las sensaciones son sucesos exclusivamente físicos y previos a las elaboraciones perceptivas, así como que tanto unas co-

mo otras son sucesos previos a cualquier forma de juicio o pensamiento, se extendió ampliamente y permeó muchas de la respuestas que se intentaron frente a las preguntas respecto de la naturaleza de la experiencia.

En el terreno de la psicología se ha llegado a proponer que algunas de las relaciones del sujeto con su entorno —las que se inscriben en el terreno de los órganos sensoriales— no admiten ningún tipo de expresión de las facultades mentales. De acuerdo con Nicanor Ursúa, por ejemplo, las sensaciones conforman un modelo de conocimiento que no presupone ninguna otra forma de conocimiento,[1] y se reducen a la captación de estímulos sensitivos que puede ser explicada en términos meramente físicos y fisiológicos. En un nivel superior a las sensaciones, Ursúa —igual que otros psicólogos a partir de Wundt— sitúa las percepciones como elaboraciones y síntesis de los contenidos proporcionados por aquéllas. Una percepción, así entendida, sintetiza la serie de datos aprehendidos sensitivamente. "Aunque ser capaz de 'ver' en un sentido perceptivo supone ya alguna aportación activa por parte del sujeto, no puede considerarse aún que dicha aportación sea consciente".[2]

De acuerdo con dicho autor, cuando entra en juego la conciencia debe hablarse ya de experiencia, pues ésta es "una forma de conocimiento cotidiano en que ya interviene la conciencia y cuya función

[1] Sin embargo, es ya un lugar común entre psicólogos y epistemólogos, la aceptación de que cualquier conocimiento presupone a alguna otra forma de éste. Las tesis de Ursúa se enfrentan, con frecuencia, a errores de ese tipo. Muchos de ellos, creo, son producto de las fallas propias de su comprensión de la noción de 'conocimiento'. Pero su inclusión en estas páginas no obedece a la intención de señalar tales errores, sino a la de mostrar una figura paradigmática de la explicación de las sensaciones y las percepciones como actos físicos, atómicos e independientes de otra formas de experiencia.

[2] Nicanor Ursúa, *Psychology of Experience*, p. 59.

consiste en sobrepasar el conocimiento ofrecido por la percepción,[3] para reestructurarlo, corregirlo o modificarlo".[4]

De manera distinta, aunque paralela, otros pensadores han defendido diferencias profundas entre las sensaciones y las percepciones y entre éstas y la experiencia. Han marcado las diferencias señalando que se trata de procesos en que no intervienen los mismos elementos. De acuerdo con Ramon Lemos, por ejemplo, la sensación obedece sólo a lo que ofrecen los elementos sensibles de los objetos, mientras que la percepción da cuenta tanto del elemento dado en la sensación, como de un elemento interpretativo sobre lo dado. Cuando nos referimos a la sensación y la percepción visual —dice— usamos los mismos términos (como "ver", "oír", "gustar") para designar ambos sucesos; pero en el caso en que "ver" es percibir, vemos una mesa, mientras que cuando "ver" es sentir (con el órgano sensorial correspondiente a la vista) sentimos sólo una apariencia de mesa, no una mesa.

> La percepción de la mesa es posible no sólo porque *sentimos* la mesa como un objeto físico, sino porque *sentimos* la apariencia de la mesa que tomamos como signo de la presencia de la mesa, y ésta sirve como el fundamento, la señal o el estímulo de nuestra percepción de la mesa.[5]

Lemos sostiene su argumento sobre las razones que tradicionalmente se ofrecieron para defender tesis semejantes; esto es, parte de que las sensaciones no pueden ser verdaderas ni falsas, correctas o incorrectas, ni siquiera apropiadas o inapropiadas, mientras que las percepciones pueden ser cualquiera de esas cosas. Esto es así, continúa el autor, porque las sensaciones son elementos naturales que simple-

[3] Otra vez resulta —cuando menos— sospechoso referirse a una forma de conocimiento ofrecido por la percepción, cuando no se admite que entre en juego la conciencia en las funciones perceptivas.

[4] N. Ursúa, *op. cit.*, p. 62.

[5] Ramon M. Lemos, *Experience, Mind and Value. Philosophical Essays*, p. 39.

mente ocurren, y los elementos de verdad, corrección o propiedad sólo entran en juego cuando lo que se ha dado en la sensación es interpretado, identificado, clasificado, tomado como signo de algo más, o como base de juicios e inferencias; esto es, cuando lo dado en la sensación deja de ser una sensación.

Resulta interesante apreciar que las tesis de Lemos marcan ya una distancia importante respecto de las de Ursúa en cuanto al significado de la percepción. Mientras para el primero la percepción supone ya alguna operación interpretativa, el segundo sólo entiende la percepción como una suma de sensaciones. Para Ursúa, la actividad perceptiva, tanto como la sensitiva, no supone ninguna clase de actividad intelectual, sólo física o corporal.

Antes de Lemos, A. N. Whitehead había establecido también una distancia infranqueable entre las sensaciones y las percepciones, y entre éstas y la experiencia propiamente dicha.

Hay una explicación científica —decía— sobre el origen de las sensaciones, la cual se da en términos de moléculas, átomos, electrones, materia y energía, así como de sus relaciones mutuas, en particular, de sus relaciones espaciales y las ondas de disturbio de esas relaciones que se propagan en el espacio. Los elementos de tal explicación científica son el material de las sensaciones; en el caso de la sensación de luminosidad, por ejemplo, se tiene esa sensación como un efecto resultante del impacto que tienen, en nuestros sentidos, los millones de ondas que viajan en el tiempo y en el espacio. La percepción, en cambio, es la combinación de una serie de sensaciones. Un objeto percibido corresponde a una serie de eventos conectados que se suceden en el mundo físico, y ya no a un solo evento. Así, cuando decimos que percibimos un objeto, queremos decir que escuchamos el sonido de un objeto sensible (al oído), que vemos un objeto sensible (a la vista), que sentimos un objeto sensible (al tacto o al olfato), pero todo a la vez, todo en conjunto y sumado.

La experiencia, por su parte, no sólo involucra la suma de sensaciones que constituyen una percepción, sino que compromete a la combinación de la suma de objetos sensibles con el juicio. El compro-

miso del juicio en la experiencia hace de la percepción un paso previo, porque en el caso de la percepción no se ha identificado la serie de sensaciones como un objeto preciso; la experiencia, en cambio, supone ya el juicio o la imaginación de que aquello que se percibe es "tal objeto" y no "tal otro".[6]

Perspectivas como las señaladas hasta aquí han sido criticadas desde distintas posiciones. Recojo un par de ellas que parecen particularmente útiles a los propósitos de este trabajo.

Por un lado, autores como Oakeshott han intentado demostrar que la sensación y la percepción no son condiciones previas de la experiencia, sino "modos" en sí mismos de ésta.

De manera tradicional, arguye este autor, se ha concedido a algunas formas de la experiencia un lugar que se encuentra más acá del pensamiento, como si su función quedara corta a la condición de juicio. Las sensaciones se han descrito —señala— como formas inmediatas,[7] directas, no cualificadas por la inferencia y relevadas de las interferencias de la reflexión. Pero la separación que se hace de la sensación y el juicio implica, en primer lugar, que lo dado por la sensación debe estar aislado, ser simple, exclusivo y absolutamente no relacionado, transitorio, inexpresable, incompatible e imposible de repetición. En la sensación, así concebida, no puede haber nada más que un puro "esto es"; en donde el "esto es" es algo indeterminado, sin nombre y sin carácter, y el "es" se halla limitado al aquí y al ahora. De acuerdo con Oakeshott, ese "esto es" apenas puede concebirse. Cuando hablamos

[6] Alfred North Whitehead, "The Rhythm of Education", en A. N. Whitehead, ed., *The Aims in Education*.

[7] La idea de una experiencia inmediata refiere a la asunción de que es posible una experiencia —por ejemplo, sensorial— que no tenga ningún vínculo con el juicio o el pensamiento. En la medida en que una sensación es codificada o interpretada por alguna operación mental, deviene mediata. Evidentemente, las tesis de Oakeshott descartan la posibilidad de que exista tal forma de experiencia inmediata. Tampoco tiene sentido, entonces, hablar de experiencia mediata, pues toda experiencia lo sería y el adjetivo perderá su importancia al dejar de lado el contraste con la inmediatez. Algo similar ocurre cuando se habla de experiencia directa e indirecta.

de una sensación muy simple, por ejemplo, de la sensación de amarillo, dice, el "amarillo" no está nunca aislado ni carente de relación, ni inmodificado por la experiencia previa.

> La experiencia, aun en su forma más elemental, implica conciencia, y es imposible ser consciente de un mero e indeterminado "esto" o de un desnudo "aquí". Por simple que sea la experiencia hay algo en ella, siempre, que no puede ser indeterminado, y cualquier cosa que haya rebasado la condición de indeterminabilidad ha ido también más allá de la condición de aislamiento, singularidad y carencia de relación [...] La sensación, entonces, como una forma de experiencia independiente del juicio o pensamiento, debe ser pronunciada como autocontradictoria. La separación absoluta de sensación y pensamiento es falsa.[8]

En el caso de la percepción, continúa este autor, se ha afirmado su independencia respecto del juicio a partir de proposiciones como éstas: "hay una diferencia entre ver una colina y juzgar que la colina es verde" o "hay una diferencia entre percibir la oscuridad en un cuarto y hacer el juicio de que el cuarto está oscuro".[9] Aunque no fuera imposible negar tal diferencia, no podría concluirse de ella que la percepción no involucre al juicio. Porque aunque fuera verdadera su independencia de ciertos juicios, no sería por ello independiente de todos los juicios; hay una diferencia de grados dentro del mundo de los juicios. Y si la concepción (en el sentido conceptual de "la colina verde" o del "cuarto oscuro") significa tomar varias experiencias elementales y abarcarlas de manera que se conviertan en un todo conectado e inteligible, entonces la percepción puede diferir de la concepción (o del juicio) sólo por la razón de la clase de experiencias que abarca y no a causa de que las abarque de una manera totalmente diferente.

[8] Michael Oakeshott, *Experience and its Modes*, p. 14.
[9] *Idem*.

En este sentido, todo lo dado en la sensación y en la percepción está determinado. Siempre que sentimos o percibimos, sentimos o percibimos algo determinado (en contraste con algo indeterminado). Nada de lo que se presenta en las distintas formas de la experiencia está aislado, todo es parte de un sistema de experiencia codificado por la propia experiencia. La sensación y la percepción son modos de pensamiento y si se distinguen de otros modos de pensamiento, de juicios más precisamente formulados, lo hacen por su grado de sofisticación, no por ser ajenos a la esfera del pensamiento. Cuando un juicio se soporta sobre sensopercepciones, se soporta en realidad sobre otros juicios (aunque éstos sean menos elaborados o menos coherentes que otros).

Estas tesis de Oakeshott obligan a situar la noción de la "Experiencia" en un territorio distinto del que frecuentaran quienes la entendían como efecto de procesos sensoperceptivos previos a ella. Cuando aquellas teorías hablaban de sensación —y en algunos casos hasta de percepción— como esferas desvinculadas de la conciencia y el ejercicio de las facultades mentales, parecían admitir que la base del pensamiento era algo diferente del pensamiento mismo. Si la sensación o, en su caso, la percepción fuera algo distinto de algún grado o nivel —aun primitivo— del juicio, entonces, el comienzo del juicio sería algo ajeno a él.

La otra posición que combate la noción de 'experiencia' como el efecto de los procesos sensoperceptivos subraya que ese tipo de interpretación sólo consigue explicar indirectamente la manera en que los fenómenos, que en principio sólo son físicos, llegan a ser conscientes. Es decir, que la interpretación de la experiencia como un fenómeno intelectual posterior, y causado por meros fenómenos físicos, se basa en una identificación de la mente humana como un dispositivo añadido al funcionamiento físico.

Gilbert Ryle critica esta interpretación señalando que es posible explicarla sólo como resultado del legado filosófico cartesiano.[10] Sos-

[10] Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, pp. 23–24.

tiene que Descartes, en un intento por escapar de la lógica de una explicación mecánica de las operaciones intelectuales, buscó la vía de la interpretación de los sucesos humanos internos como intrínsecamente separados de los externos. Surgió, a partir de ello, una "doctrina oficial" que dictaba: si el cuerpo humano está sujeto a las leyes mecánicas que gobiernan a todos los otros cuerpos que permanecen en el espacio, la mente —en tanto que no es materia y no puede decirse que esté en el espacio— puede estar gobernada por leyes radicalmente diferentes. Las actividades mentales de las personas no pueden ser atestiguadas como pueden serlo las actividades corporales. Mientras estas últimas son públicas y abiertas, las primeras son cerradas y privadas. Así, la gente vive dos historias paralelas: una pública, que ocurre en su cuerpo, que está sujeta a las leyes de la materia y puede conectarse con otras materias —con otros cuerpos— a través de leyes mecánicas; y una privada, que ocurre en su mente y que no puede conectar con las mentes privadas de los otros —al menos, no de manera directa. La conexión que es posible establecer entre dos mentes tiene que mediarse irremediablemente por la vía de las conductas públicas, abiertas, externas, corporales. Nadie tiene, así, acceso directo a las mentes de los otros; para saber lo que sucede en ellas sólo pueden hacerse inferencias —muchas veces problemáticas— de la conducta observada en sus cuerpos.

Evidentemente, lo que Ryle intenta al exponer de modo crítico los supuestos heredados del cartesianismo, no es ofrecer en su lugar una explicación mecánica de las operaciones mentales. Su crítica sólo se orienta a desarmar la idea de que existe una mente desconectada del cuerpo como si se tratara de un "fantasma dentro de una máquina" cuya labor consistiera en dictar al cuerpo unos movimientos previamente teorizados. Ryle señala la necesidad de poner en tela de juicio esta serie de presupuestos que permean nuestras concepciones sobre las actividades mentales y las conductas abiertas; sostiene que lo que sucede en la mente no es un conjunto separado ni necesariamente anterior a aquello que las actividades abiertas hacen público y observable, que no hay tal cosa como un cuerpo humano capaz de

tener contactos con el mundo exterior, al margen de los estados y sucesos mentales.

El rechazo a la dualidad cartesiana obliga a buscar otra manera de comprender las sensaciones y las percepciones, así como otras formas de experiencia, en donde no quepa un divorcio absoluto entre los sucesos mentales y los corporales. La idea de la sensación que se desprende de las tesis de autores como Wundt o Ursúa es la base del defecto de la noción de 'percepción' que se sigue de ella y compromete también a la noción de 'experiencia' correspondiente.

En resumen, suponer que la sensación es lo que estos autores admiten que es, exige suponer que tendría que existir ella sola, sin ninguna conexión con otras sensaciones (es decir, sin la interferencia de otras sensaciones que harían de ella lo que suponen que constituiría ya una percepción) y, por supuesto, sin la intervención de ningún tipo de referencia a otras experiencias o actividades mentales. Y admitir tal suposición conlleva dos cosas íntimamente relacionadas. Por un lado, implica suponer que los objetos del mundo emiten sólo un dato sensitivo que da lugar a una sensación aislada sin admitir referencia a nada que no esté contenido en ella misma. Por otro lado, implica admitir que la naturaleza humana puede —al menos, en algún momento— ser exclusivamente sensitiva. Pero ni los objetos del mundo generan un solo dato sensitivo, aislado y por completo desconectado, ni los seres humanos somos meramente sensitivos. Si lo fuéramos, seríamos incapaces de tener percepciones o cualquier otro tipo de experiencia diferente de la simple experiencia sensitiva.

Esta afirmación puede dar lugar a un reclamo justificado, pues admitir que no somos seres puramente sensibles puede ser interpretado como que no somos capaces de tener sensaciones. No es ésta, desde luego, la intención del argumento. Lo que interesa hacer explícito es que las sensaciones no pueden ser vistas como estados o procesos corporales ajenos a las funciones mentales, sino que, por simple que sea una sensación, supone una forma —aunque sea primitiva— de conciencia de la sensación, lo cual exige destruir la idea de que una sensación (y, por supuesto, también una percepción) sea exclusiva y

llanamente una aprehensión corporal de datos sensitivos. Ya en las tesis epistemológicas de Kant había un reconocimiento profundo del necesario e inalienable vínculo entre el pensamiento y lo dado por los sentidos:

> Nuestro conocimiento surge básicamente de dos fuentes del psiquismo: la primera es la facultad de recibir representaciones (receptividad de las impresiones); la segunda es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones (espontaneidad de los conceptos). A través de la primera se nos da un objeto; a través de la segunda, lo pensamos en relación con la representación (como simple determinación del psiquismo). La intuición y los conceptos constituyen, pues, los elementos de todo nuestro conocimiento, de modo que ni los conceptos pueden suministrar conocimiento prescindiendo de una intuición que les corresponde de alguna forma, ni tampoco puede hacerlo la intuición[11] sin conceptos [...] Si llamamos sensibilidad a la receptividad que nuestro psiquismo posee, siempre que sea afectado de alguna manera, en orden a recibir representaciones, llamaremos entendimiento a la capacidad de producirlas por sí mismo, es decir, a la espontaneidad del conocimiento. Nuestra naturaleza conlleva el que la intuición sólo pueda ser sensible, es decir, que no contenga sino el modo según el cual somos afectados por objetos. La capacidad de pensar el objeto de la intuición es, en cambio, el entendimiento. Ninguna de estas propiedades es preferible a la otra: sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas.[12]

[11] La intuición, en este contexto, es entendida análogamente a la percepción.
[12] Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, pp. 92–93.

De ahí que explicaciones contemporáneas acerca de las sensaciones cobren matices diferentes e insistan en que, aun cuando lo dado por los sentidos tiene una vinculación innegable con el proceso sensitivo, no puede ya sostenerse que los *sensa datum* expliquen el proceso sensitivo totalmente.

Las sensaciones pueden distinguirse por las características de las cosas que sentimos; son ellas quienes dictan los modos en que se producen las sensaciones, pero eso no es todo: debe existir, además, alguna referencia mental a la propia experiencia.

## *Implicaciones educativas de la experiencia entendida como efecto de los procesos sensoperceptivos*

He intentado mostrar, hasta aquí, algunas consideraciones respecto de la vulnerabilidad de la concepción de la experiencia como un proceso causado por meros fenómenos físicos; me interesa ahora asomarme a la revisión de lo que podrían ser sus implicaciones y consecuencias en el ámbito de la educación moral. Unas y otras podrían seguir dos líneas opuestas e irreconciliables, pero ambas resultan igualmente inaceptables.

Por un lado, admitir la suposición de que las sensaciones son fenómenos aislados y desconectados que, sumados, dan origen a las percepciones, significa admitir también que lo que hace posible el desarrollo del entendimiento es estrictamente la recepción externa de datos o estímulos sensitivos. En este sentido, habría que aceptar que cualquier proceso mental fuera resultado sólo de la acumulación de estímulos externos que constituirían su contenido. Es posible suponer que esos estímulos pudieran ser tanto ítems estrictamente sensitivos como ítems conectados con ideas, creencias o actitudes. Así, tanto el desarrollo del conocimiento en general como el del entendimiento moral estarían sujetos sólo a la acumulación receptiva de impresiones de diferentes clases de ítems respecto de la ordenación de las cosas en el mundo, en general, o en el mundo de la moralidad.

Las derivaciones pedagógicas de una tesis como ésta serían tan obvias como cuestionables, pues habría que admitir que la enseñanza moral tendría que conformarse con la presentación repetida de ideas, creencias o actitudes que conformarían de modo automático el contenido del pensamiento moral. Tal perspectiva supondría la asunción de un enfoque inaceptable de la moralidad, reducida a lo que imponen las normas y principios transmitidos exteriormente, en que el ejercicio de la autonomía, la actividad deliberativa y la crítica no jugarían papel alguno.

Por otra parte, las consecuencias de la comprensión de la experiencia como efecto de los procesos sensoperceptivos podrían dar cuenta de una salida muy distinta de la anterior, aunque no menos problemática.

La idea de que las sensopercepciones (en tanto que meros fenómenos corporales) proveen a la mente con el material del pensamiento, podría verse comprometida a aceptar la necesidad del desempeño del mismo proceso en un sentido inverso. Es decir, con la afirmación de que la percepción es una puerta corporal de acceso al pensamiento se podría afirmar, a su vez, que el pensamiento dicta al cuerpo el sentido en que debería ejecutar sus acciones (públicas y abiertas). Lo que querría decir que las acciones o actuaciones observables de un agente deberían pasar primero por procesos intelectuales internos que reconocieran ciertas proposiciones regulativas (máximas o imperativos) acerca de qué tendría que hacerse, qué acción debería ser ejecutada. Así, y sólo así, el cuerpo podría operar sus desempeños, de acuerdo con esos dictados.

Las implicaciones que un discurso como éste ofrecerían a los problemas de la educación moral resultan, de nuevo, bastante obvias. Si las acciones morales son ejecuciones corporales (públicas y abiertas) dictadas por los procesos intelectuales (privados e inobservables), la tarea de la educación moral tendría que abocarse directa y estrictamente al desarrollo y fortalecimiento de esos procesos intelectuales. Esto es, si apoyáramos nuestra visión de lo que tendría que ser la educación moral a partir de una explicación de la experiencia como la que proponen Ursúa y Lemos, tendríamos que dar la razón a quienes arguyen que la educación moral debe consistir principal, si no absolutamente, en el fortalecimiento y desarrollo del aparato cognitivo.

Pero estamos lejos de admitir que el desarrollo del entendimiento y la conducta moral puedan ser explicados así. Algunos argumentos en esa dirección pueden ser esgrimidos a la luz de las tesis de Gilbert Ryle, cuyas críticas al legado cartesiano se esbozaron antes.

De acuerdo con Ryle, muchos desempeños o actividades (aún cuando pueda decirse de ellos que son desempeños o actividades inteligentes), no están controlados por proposiciones regulativas previas. Según señala, la "leyenda intelectualista" —derivada del mito del "fantasma dentro de la máquina"—, que afirma que las operaciones de ejecución de las acciones presuponen lógica y temporalmente una operación considerativa, es falsa. Ciertamente, admite Ryle, solemos reflexionar antes de actuar y en muchas ocasiones reflexionamos para actuar de manera correcta. No es imposible sostener que un cocinero repita interiormente su receta antes de preparar un platillo de acuerdo con ella, ni que un héroe pueda reconocer en sus adentros un imperativo moral antes de ponerse en riesgo para salvar la vida de alguien en peligro, o que un jugador de ajedrez recorra en su mente las reglas y máximas técnicas relevantes del juego antes de ejecutar sus movidas. Sin embargo, en muchas clases de desempeños en que la inteligencia actúa, las reglas y los criterios no están previamente formulados. El ingenio, por ejemplo, con que se desafían máximas o cánones en la ejecución o apreciación de una broma es un desempeño de este tipo. Las personas que saben hacer chistes o apreciar los que son buenos distinguiéndolos de los malos, pueden ser incapaces de explicar cómo lo hacen. Como sucede con las bromas, hay muchas otras prácticas eficientes que preceden a la teoría. Las metodologías, por ejemplo, presuponen la aplicación de los métodos de la investigación crítica de la que son producto, y algo análogo sucede con la formulación de los argumentos. Nadie planea un argumento antes de construirlo. Por eso, dice Ryle, si tuviéramos que planear nuestros pensamientos antes de pensarlos, nunca pensaríamos, porque la planeación misma tendría que ser planeada, y esta planeación a su vez presupondría una planeación previa.

> ¿Qué es lo que hace considerar la máxima apropiada antes de cualquiera de las miles de máximas que no son apropiadas? ¿Qué hace que el héroe no busque en su mente recetas de cocina o reglas de lógica formal? Si lo hace, entonces, su proceso intelectual es tonto e insensible. La reflexión inteligente sobre cómo actuar es, entre otras cosas, la consideración de lo que es pertinente y la desatención de lo que es inapropiado. ¿Debemos, entonces, decir que para que la reflexión del héroe sobre cómo actuar sea inteligente, debe primero reflexionar sobre la mejor manera de reflexionar para actuar? La aplicación de criterios de la idoneidad o propiedad no conlleva la ocurrencia de un proceso meramente cognoscitivo de consideración de esos criterios, conlleva lo que llamamos sensibilidad.[13]

El acuerdo con esta idea tiene implicaciones poderosas sobre la teoría y la práctica educativas en materia de moralidad. Si de las ideas de Ryle se desprende que los procesos mentales[14] (involucrados, como están, en el entendimiento y la acción moral) no son meramente cognitivos y que la sensibilidad se halla presupuesta en la elección de los criterios de propiedad para la reflexión inteligente, entonces el estímulo al desarrollo de las capacidades cognitivas (siempre que éstas puedan ser entendidas como entidades aisladas e independientes de otros procesos mentales) estaría, evidentemente, muy lejos de ser una condición suficiente para la agencia moral.

[13] G. Ryle, *op.cit.*, p. 32.

[14] Conviene llamar la atención sobre la importancia que Ryle otorga a la utilización del concepto de 'proceso u operación mental', para escapar con ella de los problemas a que da lugar el uso de la noción de 'proceso u operación cognitiva'. De acuerdo con él, esta última no es sino una noción pervertida que se deriva de la creencia de que existen estados psíquicos privados que son, en todo, opuestos a los estados públicos de la conducta. A mi juicio, resulta conveniente adoptarla, además, por otra razón: la de que incorpora, en un solo concepto, procesos u operaciones que de otra forma tendrían que ser apelados a partir de muchas otras denominaciones, como sentimientos, motivos, voliciones, etcétera. La suma de los cuales es, en última instancia, el conjunto de los procesos mentales.

El reconocimiento del papel de la sensibilidad en el marco general de la estructura psíquica de la moralidad puede ser atendido, también, desde otras consideraciones. Quienes se pronuncian por defender vías de educación moral con atención especial a la formación del carácter, la transmisión de principios y normas colectivamente aceptadas y hábitos o actitudes socialmente aprobados, han insistido en que la arena de la moralidad no se agota en los dilemas éticos discordantes que presuponen, para su solución, formas extensivas de pensamiento y exámenes minuciosos de juicios morales alternativos. Autores como Betty Sichell o David Carr sostienen que no todas las demandas de acción moral se juegan en espacios temporales tan amplios que den tiempo a un agente para la deliberación y la reflexión abstracta sobre los imperativos, y que, en esos casos, la sensibilidad moral es capaz de actuar al margen de una detenida reflexión sobre la elección de un curso de acción posible.[15]

Si bien este argumento parecería sensato, no puede dejar de señalarse que su validez resulta vulnerable a la luz de una diferente comprensión de los procesos mentales. Es decir, si —como intentaré demostrar adelante— los procesos mentales no pueden ser distinguidos como entidades distanciadas en origen y función (como operaciones estrictamente intelectuales o cognitivas, o sólo afectivas o volitivas o motivacionales, etcétera), entonces debemos ser cuidadosos al establecer la posibilidad de que la sensibilidad —entendida como un proceso mental aislado e independiente— sea capaz de operar sola como motor de la conducta moral.

En capítulos siguientes insistiré en las alternativas que ofrecen otras formas de entender la experiencia para el reconocimiento de los vínculos y relaciones que radican en la naturaleza de los procesos mentales y en la manera en que unas y otras se implican recíproca y solidariamente en el ejercicio de sus funciones frente a las situaciones que comprometen a la agencia moral.

[15] Betty Sichell, *Moral Education. Character, Community and Ideals*, p. 37; David Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, pp. 244–245.

# CONOCIMIENTO INNATO

## *La noción de 'experiencia' como catalizador de recuerdos innatos*

Muchos siglos antes del surgimiento de la psicología experimental, Platón había lidiado ya con las dificultades propias de la noción de 'experiencia'. Sin embargo, el filósofo griego no ofreció una definición explícita del concepto, por lo que este capítulo no recoge —como el anterior— una descripción textual del término. A pesar de ello, no es imposible destilar algunas consideraciones relevantes de su significado a partir del lugar que Platón le asignó en el proceso de construcción del conocimiento.

Para Platón, la experiencia no era concebida ni como posterior ni como causa de las sensopercepciones, sino que se reducía a las sensopercepciones mismas. A la par, él no admitía la presuposición del juicio o el concepto en la sensopercepción. Su concepción de la experiencia puede ser esbozada a la luz del difundido enunciado del "comercio sensorial con el mundo". Por supuesto, esto ofrece aún pocos datos sobre las notas esenciales del término. Hace falta, por tanto, asomarse al manejo del concepto en la trama general del discurso platónico para arriesgar la idea de que podríamos derivar de ella dos posibles direcciones de aplicación.

En una primera dirección, la función que tiene la experiencia respecto del conocimiento es totalmente irrelevante. Un ejemplo útil para demostrarlo se encuentra en la alusión que hace el filósofo a la "visión" en la conocida alegoría de la caverna, donde Sócrates dice a Glaucón:

> Imagina [...] una especie de vivienda subterránea en forma de caverna, provista de una entrada, abierta ampliamente a

> la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna; y a unos hombres que están desde niños encadenados por las piernas y el cuello, de modo que tienen que permanecer en el mismo lugar y mirar únicamente hacia delante, incapaces como están de mover en torno la cabeza, a causa de las cadenas que los sujetan. Detrás de ellos, la luz de un fuego que arde a cierta distancia y a cierta altura, y entre el fuego y los cautivos un camino escarpado, a lo largo del cual imagínate que ha sido construido un tabique parecido a las mamparas que se alzan entre los prestidigitadores y el público, y por encima de las cuales exhiben aquellos sus maravillas [...] a lo largo del tabique, unos hombres que transportan por encima de esa pared toda clase de utensilios y figuras de hombres o animales, trabajadas en piedra y en madera y en toda clase de formas [...] ¿puedes creer que quienes están en semejante situación han tenido de sí mismos, o los unos de los otros, otra visión distinta de las sombras proyectadas por el fuego sobre la pared de la caverna que ellos tienen enfrente?[1]

Esta imagen de la condición humana, como prisionera de los ecos distorsionados de la verdad, y la idea de que la visión —que los sentidos nos ofrecen sobre lo real— es ilusoria coloca a Platón en la posición de despreciar —como otros racionalistas posteriores hicieran— la función de la experiencia como elemento crucial en la construcción del conocimiento. Pues, para Platón, el conocimiento tiene que cumplir dos condiciones que las sensopercepciones son incapaces de atajar: la condición de infalibilidad y la condición de realidad. Sólo el uso de la razón, de acuerdo con él, permite cumplir esas dos condiciones, y la razón es por completo ajena a la experiencia.

En su segunda dirección, Platón concedería a la experiencia un sentido más amplio y, en tanto que tal, relativamente más activo en función de la adquisición de conocimiento. Se trata de un sentido en que

[1] Platón, *La república*, VII, 514a–515a.

la experiencia, sin dejar de ser un mero comercio sensoperceptivo con el mundo, es concebida como el catalizador del recuerdo de saberes innatos.

No es éste el lugar para discutir en profundidad el camino que Platón plantea para acceder al tipo de conocimiento que cumple con las condiciones de realidad e infalibilidad enunciadas. Sin embargo, resulta fundamental revisar algunas de sus tesis epistemológicas para ubicar el lugar que otorga a la experiencia —en su dirección más amplia— en la ruta del recuerdo del conocimiento innato.

Como subraya Frederik Copleston,[2] la epistemología de Platón es inseparable de su ontología, y muchas de sus tesis sobre el origen del conocimiento se soportan sobre asunciones metafísicas. Así, la idea de que la consecución del conocimiento no depende de la experiencia se halla asociada a una asunción respecto de la posesión innata del mismo:

> Puesto que el alma es inmortal y llega a ser varias veces, habiendo visto todas las cosas aquí y en el Hades, no hay nada que no haya aprendido; así que no es extraño que sea capaz de acordarse acerca de la virtud y de otras cosas que ya antes sabía. Puesto que está emparentada con toda la naturaleza y puesto que el alma ha aprendido todo, no hay nada que impida que quien se acuerde de una sola cosa —lo que los hombres llaman aprender— encuentre también todo lo demás [...] el buscar y el aprender son enteramente reminiscencia.[3]

Así, si el conocimiento se encuentra ya en nosotros al nacer, aprender no es recibir conocimientos del exterior (como podría entenderse desde un planteamiento empirista radical), sino recordar un saber interior que se posee de antemano, aunque esté olvidado. La tarea de búsqueda del conocimiento no es la de aprender algo nuevo,

[2] Frederik Copleston, *A History of Philosophy. I. Greece and Rome*, parte 1.
[3] Platón, *Menón*, 81c.

sino la de recordar lo olvidado en la existencia presente. La función de la experiencia es vista, entonces, como la causa de que pueda hacerse explícito lo que ya se conoce implícitamente. Un ejemplo extraído del *Menón* puede ofrecer claridad sobre esta perspectiva.

En dicho diálogo, Sócrates invita a un esclavo a encontrar ("recordar") la solución de un problema geométrico. El esclavo ha de intentar encontrar la longitud de los lados de un cuadrado que es dos veces el área de otro cuadrado dado. La solución del problema tiene que ser recordada sin que el esclavo reciba información adicional o nueva, teniendo sólo la ayuda de las preguntas que Sócrates le haga a fin de conducirlo a recordar lo que ya sabe. Evidentemente, las acertadas preguntas de Sócrates conducen el razonamiento del esclavo hacia la solución del acertijo. Lo que Platón pretende demostrar con este episodio, es que el esclavo no necesita información adicional para extraer la verdad de sí mismo y resolver así un problema cuya solución "desconoce". El papel de la experiencia, aquí, es sólo el de un medio auxiliar para derivar consecuencias desde razonamientos lógicos.

Muchos filósofos han advertido que la falla de Platón en tal pasaje no consiste en suponer que una verdad geométrica pueda derivarse de razonamientos lógicos, como son derivables las verdades *a priori*. Sostienen que Platón hubiera tenido problemas para demostrar por esa vía su tesis respecto del origen innato del conocimiento si hubiera enfrentado un problema que implicara una verdad empírica y no una geométrica. Pero lo que interesa aquí no es tanto hacer una crítica al argumento platónico o a sus postulados epistemológicos en general, sino mostrar que su concepción de la experiencia (en este caso, la que vive el esclavo al ser guiado por la mayéutica socrática, o incluso al enfrentarse, por alguna otra vía, con la realidad del problema) funge sólo como un catalizador, como un auxiliar en el alcance del conocimiento —o, más bien, del re-conocimiento o recuerdo.

Sin embargo, esta interpretación de la experiencia también enfrenta dificultades. En el caso del esclavo del pasaje del *Menón*, la experiencia de que se habla es posible porque se halla inserta en conocimientos previos. El esclavo es capaz de extraer la solución del problema a partir

del seguimiento de ciertos juicios y razonamientos lógicos porque conoce algo de lo que son los lados de un cuadrado y sabe algo de longitudes y áreas. Pero no habría sido ese el caso si el esclavo ignorase (o no hubiera "recordado" antes —para mantener los presupuestos de Platón—) alguno de tales conceptos clave comprometidos con el problema. Es decir, para poder acceder a la experiencia que tuvo el esclavo era necesaria alguna comprensión inicial del problema. ¿Qué sucedería si la experiencia proporcionara alguna información genuinamente nueva o que, al menos, fuera nueva en el sentido de que no hubiera podido ser recordada antes?

Intentar responder a dicha pregunta obliga, de modo necesario, a distanciarse de la concepción platónica de la experiencia. De hecho, con preguntas de este tipo se han enfrentado las teorías racionalistas que conceden algún espacio a la idea del conocimiento innato. Es ya un lugar común el dilema que tales teorías enfrentan: o bien, el conocimiento es innato y entonces resulta imposible explicar cómo opera la experiencia de manera estrictamente causal, o bien, es necesario conceder que, pese a todo, la experiencia juega algún papel más destacado en la construcción del conocimiento. Aristóteles, el más importante discípulo de Platón, así lo entendió. Sobre sus ideas me ocuparé en el capítulo siguiente.

## *La educación moral vista desde la experiencia entendida como catalizador de recuerdos innatos*

Evidentemente estaría fuera de lugar hablar de los efectos del legado cartesiano en la filosofía platónica; sin embargo, lo cierto es que en su tesis subyace también una separación radical entre la mente y el cuerpo, de lo cual se derivan problemas análogos a los que se han expuesto en el capítulo anterior.

En uno de los diálogos de Platón, el *Gorgias*, Sócrates dice a Polo:

> Si el alma no presidiera al cuerpo, sino éste a sí mismo [...] si el cuerpo juzgara lo suyo ponderando las cosas agradables para

> sí, todas las cosas estarían mezcladas al mismo tiempo en una sola, y serían indistintos los asuntos de la medicina y la salud, de los de la gastronomía.[4]

En el contexto de ese diálogo, la medicina y la salud corresponden al alcance del bien; la gastronomía, en cambio, se dirige sólo a la satisfacción de los apetitos corporales. Para Platón, el alma que preside al cuerpo es "la parte racional del hombre" (lo que ahora llamaríamos la esfera intelectual o cognitiva). Su función consiste en frenar los deseos y apetitos corporales (entre los cuales se hallan no sólo los impulsos de placer, sino también las emociones y otras disposiciones humanas), "tiranos furiosos" que apartan al hombre del bien.

Así, cobra coherencia la explicación platónica de la experiencia con la explicación que ofrece respecto de las condiciones que tienen que ser satisfechas para alcanzar la comprensión del bien. De la misma manera que los sentidos nos desvían del encuentro del conocimiento (en tanto que, como se ha dicho, nos muestran imágenes deformadas de los objetos que nos rodean), el resto de nuestras funciones y demandas (corporales y afectivas) nos desvía del camino para encontrar el bien. Sólo las operaciones intelectuales —lo que Platón llama "la razón"— nos permiten escapar de lo que la experiencia perceptiva ha deformado y encontrar así el conocimiento. De igual modo, sólo esas operaciones intelectuales nos permiten alejarnos del mal y encontrar el bien —la virtud moral.

Algunas interpretaciones del discurso platónico insisten en subrayar la tendencia ascética y huidiza del mundo de su filosofía.[5] De acuerdo con tales interpretaciones, Platón se desprende por completo de todo cuanto es terrenal o corpóreo y omite hacer propuestas pedagógicas que atiendan a nada que no sea la formación intelectual. Sin embargo, exégesis más elaboradas de las tesis platónicas afirman algo distinto. Antonio Gómez Robledo sostiene que Platón reconoce que la educación

[4] Platón, *Gorgias*, 465d.

[5] *Cf.* por ejemplo, Francisco Larroyo, "Estudio preliminar", en Platón, *Diálogos*, p. XXIII.

no debe abocarse sólo a la formación intelectual, sino que también debe atender la disciplina de las potencias irracionales del hombre,[6] sobre todo en las primeras etapas de la vida en que, por imperativos biológicos, lo irracional priva sobre lo racional.

Esto, sin embargo, no es suficiente para afirmar que de la noción de 'experiencia' de Platón pueda derivarse alguna inclinación explícita a reconocer la importancia de la formación del carácter, de la afinación de los sentimientos o de los motivos en la educación moral. Si bien entre las directrices educativas que Platón propone en *La república* destacan algunas que consideran la formación de disposiciones del carácter,[7] no son éstas las que conforman la moralidad. Lo que hace virtuoso al hombre, para Platón, es entera y exclusivamente el conocimiento, el cual se adquiere sólo por las facultades intelectuales, al margen de la experiencia (o usando la experiencia, si acaso, como un catalizador de los recuerdos innatos).

Por eso me atrevo a afirmar que los lineamientos para la educación moral que se desprenderían de la concepción platónica de la experiencia son similares a los que he descrito de acuerdo con la visión de ésta como efecto de los procesos sensoperceptivos. Es decir, la tarea de la educación moral sería la de atender única y exclusivamente la educación intelectual.

Con esto, por supuesto, no quiero decir que la propuesta educativa platónica sea análoga a aquella que defiende una educación dirigida al desarrollo de las capacidades críticas y la autonomía legislativa de los agentes. Platón entiende la virtud como una forma de conocimiento, y así lo manifiesta al señalar que "el ser vencido por uno mismo no es otra cosa que ignorancia".[8]

[6] *Cf.* Antonio Gómez Robledo, "Estudio introductorio", en Platón, *La república*, pp. LVI–LVII.

[7] Estas disposiciones se formaban, de acuerdo con el filósofo, a partir de lo que en la Grecia clásica se entendía como la educación gimnástica y musical (*cf.* Platón, *La república*, 398c y ss).

[8] Platón, *Protágoras*, 338c.

La sabiduría se alcanza por un desarrollo intelectual teórico comprometido con principios y concepciones sobre el bien. En este sentido, en sus propuestas no se incorporan estrategias de alimentación o estímulo a la autonomía, sino sumas de aprendizajes específicos que atienden conocimientos "verdaderos". De alguna manera, lo anterior ha sido expresado, más tarde, en términos de una tradición que supone que la educación implica sólo la transmisión de conocimientos, que éstos son siempre verdaderos y que la verdad es siempre y para todos los agentes la misma y una sola. Todo ello significa un sacrificio de la libertad y la autonomía, y la aceptación de que sólo una verdad moral debe regir sobre la conciencia de todos los individuos, al margen de sus circunstancias y apreciaciones subjetivas.

# EL HÁBITO

## *El concepto de 'experiencia' como hábito*

Si utilizáramos sólo la conocida frase aristotélica que dice "no hay nada en el entendimiento que previamente no haya estado en los sentidos", conseguiríamos mostrar que Aristóteles reta, con ella, a la perspectiva platónica; pero estaríamos aún lejos de mostrar el sentido en que su noción de 'experiencia' se distingue de la de su maestro.

Igual que para Platón, para Aristóteles parece fundamental responder a las preguntas sobre cómo es que surgen los primeros estados del conocimiento y las capacidades implicadas en éste. Pero sus respuestas son radicalmente diferentes: mientras Platón acude a la apelación de las ideas innatas, Aristóteles avanza la propuesta de una "potencialidad innata para el juicio".

De acuerdo con él, la "potencialidad innata para el juicio" está constituida por las sensopercepciones, las cuales nos enseñan qué son las cosas, pero no nos muestran su razón causal: "No creemos que ninguna de las sensaciones sea sabiduría. Sin duda son, por experiencia, conocimiento de las cosas singulares, pero no nos dicen el porqué de nada; por ejemplo, porqué el fuego es caliente, sino solamente que es caliente".[1]

El conocimiento científico (*episteme*) se hace posible sólo mediante una deducción demostrativa. La razón causal de las cosas se infiere de las formas demostrativas de argumentación, de silogismos como: "Si todo *A* es *B*, y todo *A* es *C*, entonces todo *B* es *C*", donde la conclusión final del silogismo no se deriva de la experiencia.

Sin embargo, Aristóteles no considera que todo el conocimiento sea científico. De acuerdo con él, las primeras premisas de un silogismo,

[1] Aristóteles, *Analítica posterior*, I, 2.

los principios de que parte una argumentación demostrativa, no pueden ser derivados. Sólo la intuición permite acceder a esas primeras premisas:

> Es evidente que hemos de llegar a conocer las premisas primarias por inducción, pues el método por el que aun la percepción sensible siembra en nosotros el universal es inductiva [...] la demostración no puede ser la fuente originaria de la demostración ni, por consiguiente, el conocimiento científico del conocimiento científico. Si, pues, es ella la otra especie única de pensamiento verdadero, fuera del conocimiento científico, la intuición será la fuente originaria del conocimiento científico.[2]

La intuición, en el contexto del discurso aristotélico, no es sólo conocimiento inmediato, como derivado de la captación directa de los objetos por medio de los sentidos; es, más bien, el resultado de la experiencia aplicado inductivamente. La experiencia, por su parte, tampoco se reduce a la mera percepción sensorial, sino a la persistencia de esa percepción que produce una impresión mimética. En este sentido, la idea de que los principios primarios surgen de las sensopercepciones se matiza con la aportación que hace la memoria en el proceso de la repetición de las impresiones sensoriales, y es su resultado el que conforma la experiencia.

Con lo dicho hasta aquí, podría interpretarse que Aristóteles reduce la constitución de la experiencia a un proceso mecánico en que se establece una cadena causal: percepción-memoria-experiencia, donde la única explicación respecto de la naturaleza de la experiencia sería la de la mera repetición de estímulos externos que se retienen en la memoria. Sin embargo, y a pesar de que ha sido ésta una interpretación frecuentada por muchas propuestas epistemológicas empiristas (particularmente por las de la escuela asociacionista), creo que no hace total justicia al discurso general de la filosofía aristotélica. Más allá de

[2] Aristóteles, *Metafísica*, 100b.

las implicaciones que se derivan de muchos de los pasajes de *Analítica posterior*, hay otras salidas a la explicación de la experiencia que ofrece Aristóteles —en la *Ética eudemia* y la *Nicomaquea*—, en que admite que, en el proceso de conformación del conocimiento y en la formación de las capacidades implicadas en él, hay lugar para una contribución personal por parte del sujeto epistémico. Cabe, entonces, aventurar una interpretación de la experiencia en el discurso aristotélico, en que el sujeto no es un mero receptor pasivo de las influencias del entorno, sino un ser activo que construye la experiencia.

Mostrar el respaldo de tal interpretación no permite pasar por alto la perspectiva teleológica de la filosofía aristotélica. Para Aristóteles, la felicidad (*eudemonía*) es el fin de la naturaleza humana y este fin está constituido por la actividad, por la energía. La *eudemonía* se ciñe a la acción, como se ciñen a ella todas las esferas de la existencia humana. Así como vivir o tener experiencia no es sólo percibir (recibir pasivamente sensaciones) y recordar, sino actuar sobre el mundo, modificarlo, realizarlo, así también lo es el conseguir la felicidad.

> No somos sino cuando somos en acto, en tanto que vivimos y obramos; y la obra, por su parte, es, en cierto sentido, el mismo creador en acto, el cual, por ende, ama su obra porque ama el ser. Y esto está en la naturaleza de las cosas, porque el que es en potencia, su obra lo revela en acto.[3]

En tal sentido, la "potencialidad innata para el juicio" —entendida como sensopercepción, igual que las otras potencialidades humanas— no es suficiente sin el acto, y no genera ella sola el desarrollo de la experiencia sin la participación de la actividad del sujeto.[4] La noción de

[3] Aristóteles, *Ética nicomaquea*, IX, VII, 4.

[4] La calificación que, con frecuencia, se otorga a Aristóteles de "empirista tradicional", podría ser rechazada a la luz de este argumento. Si por "empirismo tradicional" se entiende la asunción de que las impresiones sensoriales son condiciones suficientes de los primeros conocimientos, Aristóteles pareciera distanciarse de tal perspectiva al clamar la necesidad de la actividad por parte del sujeto epistémico. En este sentido,

'experiencia' reconoce, entonces, una vinculación muy estrecha entre las potencias humanas y las acciones. En el corazón de esta vinculación se encuentra la noción aristotélica de 'hábito'.

Lo que nos es dado por naturaleza —sostiene el filósofo— no puede modificarse por la costumbre. Si a una piedra, cuya naturaleza la arrastra siempre a caer, quisiéramos acostumbrarla a ir hacia arriba aventándola repetidas veces, la piedra nunca adquiriría el hábito de ir hacia arriba. Esto es así porque la piedra no posee en potencia ninguna capacidad para ir hacia arriba, como no posee ninguna potencia para adquirir hábitos. Al contrario de las piedras, los seres humanos poseemos potencias que nos permiten contraer hábitos, pero esos hábitos sólo se adquieren por la repetición de la experiencia. Poseemos, pues, una potencia, no un hábito; y al repetir continuadamente una acción contraemos el hábito: la experiencia.

De la vinculación entre las potencialidades humanas y las acciones repetidas surge la necesidad de la práctica en la *paideia* aristotélica:

> Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo; por ejemplo, es construyendo como llegamos a ser arquitectos, y citaristas, tañendo la cítara. Y de igual manera, nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes, haciendo actos de templanza.[5]

Para adquirir la maestría en las artes y los oficios, como para adquirir las virtudes, la práctica es el secreto; la costumbre, el método; la

quizá, las tesis aristotélicas se encontrarían más cerca de algunos postulados de Piaget de lo que, hasta ahora, ha querido admitirse. Al decir esto no pretendo afirmar, por supuesto, que la teoría aristotélica pudiera empatarse con la epistemología genética; existen, entre ellas, distancias profundas e irreconciliables. Pero es digno de mención el hecho de que tanto Piaget como Aristóteles auxilien sus respectivas explicaciones con los dos elementos que en las epistemologías tradicionales parecen sostenerse como excluyentes: las sensopercepciones y las condiciones internas que gobiernan la actividad del sujeto.

[5] Aristóteles, *Ética nicomaquea*, II, 1, 4.

experiencia, la vía. Lo que quiere decir que las capacidades del hombre y su entendimiento se desarrollan de acuerdo con las condiciones que impone la naturaleza propia de la experiencia. Esta naturaleza es tripartita, pues se determina en tres niveles paralelos: un nivel dado en la repetición de las percepciones; un nivel dado en las impresiones miméticas, y, sobre todo, un nivel dado en la actividad desplegada por el sujeto epistémico.

## *La educación moral vista desde la noción de 'experiencia' entendida como hábito*

Las implicaciones para la educación moral que se derivan de la noción de 'experiencia' de Aristóteles son tan irreconciliables con las propuestas de Platón como son divergentes sus concepciones sobre la experiencia. Mientras que Platón entendió la experiencia como deformadora de la realidad y del bien, y consideró los conocimientos teóricos como correctores de esas deformaciones, Aristóteles sugería que la experiencia es hábito y que el bien se alcanza en la medida en que el hombre se habitúa a actuar de acuerdo con él, esto es, mediante la experiencia del bien.

Nadie que esté familiarizado con los discursos contemporáneos en materia de educación moral ignora que las teorías actuales que insisten en la importancia de la educación del carácter tienen sus raíces en la filosofía moral y educativa de Aristóteles. Pero es importante aclarar que la postura aristotélica respecto de que las disposiciones humanas no naturales que están comprometidas con la moralidad se desarrollan vía la repetición de acciones o conductas asociadas con ellas, puede ser interpretada, al menos, de dos maneras diferentes.

Una de ellas, que de hecho ha sido la interpretación más recurrente, acordaría con la versión de la noción de 'experiencia' reducida a un proceso mecánico en que estarían sólo comprometidas las sensopercepciones repetidas y la memoria. Desde esta mirada, se ha sugerido que el factor determinante de la propuesta educativa moral aristotélica tiene que ver estrictamente con la repetición de conductas estereotipa-

das. Se ha destacado que la mera repetición de patrones de conducta supone una dispensa al entendimiento o a la inteligencia deliberativa. Las tesis de Aristóteles han sido, por eso, criticadas con los mismos parámetros con que se objeta el adoctrinamiento. Cualquier teoría que pretendiera imprimir, sin más, los patrones de conducta preestablecidos sin dar lugar al ejercicio autónomo de la inteligencia crítica admitiría, sin duda, ser así refutada.

Hay, por otra parte, ciertos rasgos de la filosofía general de Aristóteles que permiten suponer que su visión de la moralidad puede ser interpretada como si las convenciones sociales transmitidas de generación en generación no tuvieran que someterse a la evaluación o el enjuiciamiento crítico. Si esta interpretación fuera acertada, tendríamos que dar la razón a quienes sugieren que la pretensión aristotélica de inclinar la educación moral hacia la experiencia práctica, al hábito así entendido, castigaría la libertad de pensamiento y tendría que ser calificada de indoctrinación más que de educación. Sin embargo, no resulta tan claro que la perspectiva aristotélica borde sobre esos extremos, básicamente por tres razones.

En primer lugar, porque no es una verdad redonda la aceptación aristotélica de que la moralidad sea una cuestión asociada al cumplimiento ciego de normas y principios convenidos social o colectivamente. En segundo lugar, porque su visión del hábito no está comprometida sólo con la potencialidad que tiene el hombre de acostumbrase a ejecutar repetidamente unas u otras conductas. Por último, porque es posible afirmar, como he defendido antes, que su versión de la experiencia es diferente de la de la mera repetición memorizada.

Sobre esta tercera razón he insistido al exponer mi interpretación de la mirada aristotélica sobre la experiencia, pero vale la pena señalar algunas notas sobre las dos primeras razones, aun cuando no sea posible abordarlas en detalle.

Respecto de la primera razón, es por completo posible afirmar, de acuerdo con Alasdair Chalmers MacIntyre,[6] que el lugar de la libertad

[6] Alasdair Chalmers MacIntyre, *After Virtue*, *passim*.

en la moralidad aristotélica es crucial y que la libertad de pensamiento y acción está cardinalmente presupuesta en el ejercicio de las virtudes y la consecución del bien. Aunque es cierto que Aristóteles enfatiza la importancia de los acuerdos establecidos entre los hombres y el tipo de relaciones que los vinculan en la consecución del bien común, no es menos cierto que da lugar a la evaluación de las normas y principios de actuación de acuerdo con los criterios que marca la razón práctica. De ahí que su definición de la virtud moral no esté atada exclusivamente al hábito (como mera repetición), sino también a la razón: "toda virtud es un hábito acompañado de razón".[7]

Como sostiene MacIntyre, Aristóteles tenía muy poca o ninguna comprensión de la historicidad en general y eso hacía que muchos de sus planteamientos pudieran ser equivocados; sin embargo, ello no es suficiente para desafiar otras de sus propuestas, entre ellas, la de la importancia que ha de otorgarse al lugar del razonamiento práctico en el corazón de la moralidad. Es el razonamiento práctico, en última instancia —insiste MacIntyre— el que identifica al *telos*, y el que dibuja la pertinencia de una acción para que sea correcta en cada tiempo y espacio particular.

La segunda razón que he referido está poderosamente atada a la primera. No es sólo que el mero hábito, sin la participación del razonamiento práctico, no dé lugar a la virtud moral; es también que el propio hábito y la manera de adquirirlo puede involucrar al juicio y desarrollar la inteligencia. Un hábito, es verdad, puede ser sólo la consecuencia de una imposición de repeticiones que atenúa la conciencia de las ejecuciones, pero un hábito puede ser también —como parece ser para Aristóteles— esa manera de aprender a hacer cosas haciéndolas, que exige pensar en lo que se está haciendo de modo que cada operación efectuada sea, en sí misma, una lección sobre cómo mejorar las realizaciones y en qué circunstancias conviene aplicarlas. Esta forma de entender el hábito, lejos de subyugar a la inteligencia y la libertad,

[7] Aristóteles, *Ética nicomaquea*, VI, XIII, 7.

contribuye a entrenarlas y desarrollarlas. De hecho, sólo así puede explicarse que el hábito devenga una segunda naturaleza en el hombre: esa disposición de carácter que Aristóteles reconoce como central en la agencia moral. Porque las disposiciones de carácter no son, para Aristóteles, un estado particular acabado, sino, más bien, posibilidades o condiciones para alcanzar ese estado, cuando las circunstancias así lo demandan.

Cuando la noción de 'hábito' se vuelve problemática es cuando su efecto se refiere al cumplimiento inalterable de una determinada acción habitual frente a una circunstancia específica. Pero, si la prescripción del hábito como medio de educación atiende la formación de disposiciones, el escenario cambia, porque no es una acción condicionada lo que se espera como resultado, sino una inclinación o predisposición —permeada por juicios y estados emocionales— que se vuelve operativa en la actuación frente a una amplia variedad de circunstancias.

Para explicar esto resulta útil apuntar la analogía que usa Gilbert Ryle cuando afirma que la posesión de una disposición o cualidad no dicta de manera directa e infalible su aplicación.[8] Decir de alguien que es un fumador, sostiene, no quiere decir que en este momento o en otro particular, esa persona deba estar fumando, sino sólo que tiene inclinación a fumar en algunos momentos y, asimismo, que puede abstenerse también de hacerlo si genuinamente lo desea. Las disposiciones o inclinaciones de carácter —las cuales emergen de los hábitos, según sugiere Aristóteles— no son, pues, facultades permanentes, sino condiciones de posibilidad de que las acciones acordes con ellas sean desempeñadas. Por eso, Aristóteles no reconoce ninguna diferencia entre el hombre de carácter virtuoso y el de carácter vicioso cuando están dormidos, porque la moralidad se completa con la actuación correcta de las disposiciones de carácter, no con la mera posesión de disposiciones adecuadas.

Si no pudiéramos admitir tal apreciación de las disposiciones del carácter como una inclinación para la acción (y la consecuente posi-

[8] Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, p. 46.

bilidad de elegir sobre la aplicación de esa inclinación a condiciones y circunstancias particulares), sino que hubiera que admitirlas como meros condicionamientos, la visión aristotélica de la experiencia tendría que ser recuperada como la mera repetición de conductas estereotipadas. En ese sentido, no sería posible admitir que la experiencia, así entendida, diera lugar al desarrollo de la inteligencia moral, sino sólo a la repetición de estándares morales previamente acordados. Tampoco podría hablarse de hábitos de pensamiento, pues el hábito, visto de modo exclusivo como repetición, estaría sujeto sólo a las condiciones de las conductas abiertas, observables. Estas condiciones, sin embargo, parecen acercarse más a otras visiones de la experiencia que a la de Aristóteles. Me refiero a visiones como la de John Locke, o análogas a ella, cuyas notas esenciales y consecuencias educativas intento analizar a continuación.

# ESTÍMULOS REPETIDOS

## *La noción de 'experiencia' como repetición de estímulos*

Varios autores podrían ser recogidos en las líneas que comprende el presente capítulo. Entre ellos destacarían, por ejemplo, los representantes de la escuela conductista. He elegido recuperar esa manera de entender la experiencia desde la mirada de John Locke, pero reconozco que podría haberlo hecho, también, a partir de autores como John Watson, Edward Thorndike o Burrhus Frederik Skinner, cuyas explicaciones sobre la naturaleza de la experiencia no diferirían, en lo esencial, de la que intento mostrar en las siguientes páginas.

John Locke enunció su concepción de la experiencia atendiendo dos formas cualitativamente diferentes de ésta: una, en que la repetición de los estímulos sensoperceptivos constituía una condición suficiente; otra, en que la actividad (que, en el caso de Locke, se trata de una actividad mental y no práctica) jugaba el papel fundamental en la experiencia. Veamos, a grandes rasgos, en qué consisten las diferencias y cómo de las tesis de Locke se desprende que la segunda de esas dos formas de experiencia es siempre parasitaria de la primera.

La conocida analogía de Locke respecto de la mente humana como una *tabula rasa* estructura la comprensión de la experiencia en función de la repetición de ciertos sucesos, objetos o ideas que se imprimen como "huellas" sobre la "cera" originalmente virgen del entendimiento. La frecuencia con que las huellas se imprimen en la cera es, para Locke, el elemento determinante de la cualidad de la experiencia y su capacidad de construir y generar conocimientos y formas de pensamiento cada vez más complejos.

> Supongamos que la mente sea [...] un papel en blanco, limpio de toda instrucción, sin ninguna idea: ¿cómo llegamos entonces a tenerla? [...] ¿de dónde se extrae todo el material de la razón y del conocimiento? A estas preguntas contesto con una sola palabra: de la experiencia; he aquí el fundamento de todo nuestro saber y de donde en última instancia se deriva: "las observaciones que hacemos sobre los objetos sensibles externos o sobre las operaciones internas de nuestra mente, lo que percibimos y sobre lo que reflexionamos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar". Éstas son las dos fuentes del conocimiento de donde parten todas las ideas que tenemos o que podemos tener.[1]

Las dos fuentes de conocimiento a que se refiere Locke corresponden precisamente a las dos formas de experiencia que él distingue. Una forma (que él llama "externa") de la experiencia consiste meramente en la aprehensión de las cualidades sensibles de los objetos.[2] El acontecimiento repetido de este tipo de experiencia da lugar a lo que Locke entiende por "ideas simples", cosas como el color, la dureza, el calor, el sabor y la textura. La otra forma de la experiencia (llamada por el autor "experiencia interna") obedece a la capacidad de la mente de combinar ideas simples, relacionar dos o más ideas y hacer abstracciones, o lo que es lo mismo: elaborar "ideas complejas".[3]

[1] John Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, p. 164.

[2] Entre las cualidades sensibles Locke introduce una nueva distinción. Hay cualidades sensibles — dice— que son primarias u objetivas (la solidez, la extensión, el movimiento, la forma, etcétera); se trata de cualidades que están realmente en los objetos de las sensaciones. Pero hay también cualidades secundarias o subjetivas: son aquellas que no están como tales en los objetos, sino sólo en la manera en que las cualidades primarias nos afectan. Las cualidades primarias (objetivas) existen como tales; las secundarias son sólo modos de las primarias.

[3] El postulado de unas "ideas complejas" derivadas de ciertas capacidades de la mente para combinar "ideas simples" es lo que permite a Locke afirmar que todas nuestras ideas provienen de la experiencia, pero que no todo nuestro conocimiento ocurre

De acuerdo con tal idea, parece posible sostener que, para Locke, la experiencia "interna" fuera sólo posible siendo posterior a la experiencia "externa" y, en alguna medida, un efecto de ésta. No hace falta volver a expresar aquí los defectos de semejante tesis. Vale la pena, sin embargo, señalar que resulta problemático aceptar que las "ideas complejas" sean sólo el resultado de una combinación inexplicable de una serie de elementos atómicos ofrecidos como "ideas simples" por la vía de la experiencia sensitiva.

Hay, por otra parte, una objeción adicional que puede hacerse a una interpretación de la experiencia de esta naturaleza. Se trata de una objeción que es, de alguna manera, paralela a una de las tantas críticas que han recibido las teorías empiristas tradicionales en general. De acuerdo con dicha crítica, si la frecuencia de la repetición de las experiencias fuera el elemento determinante del desarrollo de cuanto conocemos, en tanto que la frecuencia de exposición a las experiencias no es uniforme, todos llegaríamos a obtener ideas diferenciadas de las cosas y principios diferentes de interpretación del mundo. Es decir, si la mera repetición fuera la base de los conceptos —o en los términos de Locke, de las "ideas simples"— tendríamos conceptos de las cosas tan diferentes como distinta fuera la frecuencia a que nos viéramos expuestos en la experiencia. Sin embargo, es un hecho que tenemos principios comunes de interpretación del mundo y, en muchos aspectos, ideas comunes sobre los objetos. Las teorías empiristas, al suponer que es sólo la repetición de la experiencia la responsable de la conformación de los conceptos (o de las "ideas simples") y de los principios de interpretación, no explica cómo diferentes experiencias (o diferentes frecuencias en la repetición de las experiencias) dan lugar a ideas comunes sobre las cosas. Sería arriesgado asumir que la comunidad del conocimiento fuera resultado exclusivamente de la coincidencia. Tampoco cabría explicar la comunidad del conocimiento

así. Y es que la experiencia interna, si bien presupone a la experiencia externa, no se conforma con ella, sino que la mente "dota al entendimiento con ideas de sus propias operaciones", a saber: la duda, la creencia, etcétera (J. Locke, *op. cit.*, p. 166.)

sólo en atención a la semejanza en las formas de vida de las personas, pues sería dudoso que existiera una similitud suficiente para tales propósitos. En la medida en que ni la coincidencia ni la semejanza son explicaciones suficientes, se hace necesario abandonar muchas de las consecuencias que exige el empirismo estricto.

Pero la objeción fundamental que destaco aquí no se dirige a las tesis epistemológicas empiristas en general ni tampoco a las de Locke en particular. Lo relevante en el contexto de la presente investigación es destacar que el desarrollo de la experiencia no puede depender —como lo hace Locke— sólo de cómo se efectúe ésta o de con qué frecuencia se repita sino también (y entre otras condiciones) de aquellas que el sujeto imponga a su desarrollo.[4] Y es en este punto donde la explicación de Locke difiere considerablemente de la de Aristóteles, para quien la noción de 'experiencia' —como he intentado mostrar— atraviesa también por las condiciones que a ella imprime la actividad del sujeto.

## *La educación moral desde la experiencia entendida como repetición de estímulos*

Aunque es claro que John Locke no formuló sus tesis con la intención de convertirlas en la base epistemológica de ninguna teoría positiva respecto de la educación moral, lo cierto es que no resulta imposible suponer cuáles serían las consecuencias que, en este terreno, tendría su descripción de la experiencia.

Si el desarrollo de la inteligencia moral pudiera suponerse como análogo al desarrollo del entendimiento en general (y no veo, en principio, cómo podría ser de otra manera), habría que admitir, en caso de concordar con el punto de vista de Locke, que las elaboraciones o "ideas complejas" sobre las cuestiones morales fueran resultado de la combinación de las "ideas simples" ofrecidas por las experiencias

[4] Mostraré adelante que también pueden ser reconocidas otras consideraciones de orden social y de acuerdo intersubjetivo en una explicación más completa de la naturaleza de la experiencia y de las condiciones que la hacen posible.

sensoperceptivas repetidas. En tanto que éstas sólo pueden entenderse, desde la visión de Locke, como huellas de sucesos, objetos o ideas que han de imprimirse vía la repetición, la tarea de la educación moral —en caso de que pudiera llamarse así— se reduciría al sometimiento de la repetición de los sucesos, objetos o ideas morales correspondientes, de la misma manera en que el conductismo entiende la formación moral.

En realidad, no habría distancias insalvables entre los postulados del conductismo y las tesis de Locke en este aspecto. La perspectiva que admite la elaboración de las ideas complejas como resultado de la captación de ideas simples no es radicalmente distinta de la del modelo asociacionista de estímulo-respuesta. Así, la repetición de los estímulos perceptivos que Locke defiende como condición cualitativa de la experiencia no es diferente del condicionamiento que el conductismo defiende como único mecanismo para el aprendizaje.

Visiones como éstas hacen siempre que el sujeto ceda su lugar a las condiciones del ambiente, y no debería hacer falta decir que cualquier intento de comprender los problemas asociados con el desarrollo y la educación de la inteligencia y la conducta moral debe rechazarlas como punto de partida. Ni la agencia es la ejecución acrítica de sucesos, objetos o ideas que se han consolidado por mera repetición, ni la moralidad puede ser entendida al margen de la participación libre y autónoma de los sujetos implicados en la experiencia, ni el condicionamiento es, en ningún sentido, educación.

# ORGANIZACIÓN DEL *EGO*

## *La noción de 'experiencia' como factor de organización del* ego

En un sugerente párrafo, Sigmund Freud dice:

> Coloquémonos en la situación de un ser viviente, desprovisto casi en absoluto de medios de defensa y no orientado aún en el mundo, que recibe estímulos en su sustancia nerviosa. Este ser llegará muy pronto a realizar una primera diferenciación y adquirir una primera orientación. Por un lado, percibirá estímulos a los que le es posible sustraerse mediante una acción muscular (fuga) y atribuirá estos estímulos al mundo exterior. Pero también percibirá otros, contra los cuales resulta ineficaz una tal acción y que conservan, a pesar de la misma, su carácter constantemente apremiante. Estos últimos constituirán un signo característico del mundo interior y una demostración de la existencia de necesidades instintivas. La sustancia perceptora del ser viviente hallará así, en la eficacia de su actividad muscular, el punto de apoyo para distinguir un 'exterior' de un 'interior'.[1]

De estas líneas pueden extraerse dos primeras aproximaciones al concepto freudiano de 'experiencia'. En primer lugar, puede esclarecerse

[1] Sigmund Freud, "Los instintos y sus destinos", en *Freud total. Edición multimedia de las obras completas* [CD ROM], pista LXXXIX.

el rol que el autor asigna a la experiencia en la formulación de conceptos. Para el caso de la infancia más temprana, los conceptos corresponden a la distinción entre el no-yo y el yo (el exterior y el interior). En segundo lugar, pueden extraerse también algunos presupuestos básicos de la comprensión de la experiencia, a saber:

> — algunos factores nerviosos, al ser estimulados, dan lugar a la percepción;
> — las percepciones son acogidas con acciones musculares (aunque no es imposible admitir que puedan ser también acogidas con acciones de otro tipo, en periodos posteriores del desarrollo);
> — algunos factores nerviosos, al ser estimulados, dan lugar a la percepción;
> — las acciones (al menos las musculares, aunque quizá también las de otro tipo) pueden estar predeterminadas orgánica, genéticamente, y
> — existen unas predisposiciones humanas naturales para la formulación de concepciones (no sólo para las concepciones comprometidas con la distinción entre el interior y el exterior, sino también para concepciones de otro tipo).

Ahora bien, aunque tales rasgos de la noción de 'experiencia' podrían ser recogidos como elementos clave para una concepción epistemológica, es claro que la intención de Freud era muy distinta a la de construir una teoría de ese tipo y que su preocupación principal se dirigía a la formulación de una teoría psicológica. Es claro, también, que el trabajo de Freud avanzó proposiciones complejas y controvertidas que no interesa recuperar en estas páginas. Sin embargo, para los propósitos del presente libro parece fundamental asomarse a algunos rasgos de su explicación del aparato psíquico, porque de ellos es posible desprender otros elementos destacados de su comprensión sobre la experiencia.

La vida psíquica humana, de acuerdo con Freud, da cuenta de dos esferas diferenciadas, aunque íntimamente vinculadas: consciente e inconsciente.[2] Cada una de ellas emerge y se conforma desde tres instancias (o lugares) que componen el aparato psíquico: el *id* o "ello", el *ego* o "yo" y el *super-ego* o "ideal del yo".

De acuerdo con Freud,[3] la aparición de esas tres instancias es secuenciada: al nacer el niño "es todo *id*" y la relación que éste mantiene con el mundo constituye la génesis del *ego*; a su vez, es el desarrollo inicial del *ego* el que construye el surgimiento del superyó.

El *id* es descrito por Freud en términos filogenéticos, como un depósito de toda la historia de la evolución: lo que ha quedado en nuestro organismo de las respuestas de la ameba y de los impulsos del primate, de nuestra existencia intrauterina y de las primeras necesidades de los días posnatales. Se trata de una instancia —o un "lugar del suceder psíquico", para mantener los términos topográficos que utiliza Freud— en que residen todos los impulsos instintivos. Por eso, al nacer, todo nuestro aparato psíquico no es más que *id*.

El *ego*, por su parte, se construye como un elemento en la superficie del *id*, en la medida en que se suscitan las interacciones con el mundo exterior, vía el sistema de percepciones. El *ego* surge de la necesidad de una función ordenadora y de establecimiento de equilibrios entre lo interno y lo externo, donde unas acciones musculares instintivas vinculan los procesos internos con las contingencias del ambiente.

Freud insiste en que la relación entre las dos primeras instancias del aparato psíquico se caracteriza por las formulaciones que hace el *id* de demandas en torno a necesidades asociadas con un principio simple de placer-displacer, y por la aprobación o desaprobación que de ellas hace el *ego*, de acuerdo con las necesidades de un principio de realidad (principio que se ve sujeto a las condiciones que impone el mundo externo).

[2] Junto a estas dos esferas, Freud reconoce también un estadio intermedio (subconsciente) que eventualmente las conecta.

[3] S. Freud, "El yo y el ello", en *op. cit.*, pista CXXV.

Si la teoría freudiana redujera su visión de la vida psíquica sólo a estas dos instancias, la explicación sobre la experiencia no sería del todo compleja ni arriesgada. Podría decirse, sin más, que dos lugares psíquicos del sujeto pugnarían por equilibrar las demandas instintivas con las condiciones reales del entorno. Pero, como insiste Freud, la cuestión no es tan simple:

> Si el yo no fuera sino una parte del ello modificada por la influencia del sistema de las percepciones, o sea, el representante del mundo exterior, real, de lo anímico, nos encontraríamos ante un estado de cosas harto sencillo. Pero hay algo más [...] existe también una parte del yo que presenta una conexión menos firme con la conciencia: el superyó.[4]

De la relación entre las dos primeras instancias del aparato psíquico surge el superyó o "ideal del yo" con mayores potenciales represivos hacia las demandas del *id*. El *ego*, que —de acuerdo con Freud— es en extremo débil al principio, puede recibir y enfrentar muy tenuemente las cargas de demanda de las aspiraciones eróticas del *id*, pero una vez que logra hacerlo —en particular desde el momento en que reprime las demandas propias del "complejo de Edipo"— se constituye en génesis del superyó:

> El superyó no es simplemente un residuo de las primeras elecciones de objeto del ello,[5] sino también una enérgica formación activa contra las mismas. Su reacción con el yo no se limita a la "advertencia": <Así (como el padre) debes ser>, sino que comprende también la prohibición: <Así (como el padre) no debes ser: no debes hacer todo lo que él hace, pues hay algo que le está exclusivamente reservado>. Esta doble faz del ideal

[4] *Idem*.

[5] Se da por sentado que una de las primeras elecciones del objeto del ello es el padre o la madre del sexo opuesto.

> del yo depende de su anterior participación en la represión del complejo de Edipo e incluso debe su génesis a tal represión.[6]

Así, el superyó se constituye en una especie (inconsciente) de gobernador que limita las expresiones del *id* (igualmente inconsciente). La convivencia de ambas genera conflictos entre las demandas extremas de satisfacción de necesidades y fuerzas represivas que se oponen a ellas. La función del *ego*, entonces, se torna fundamental, pues a éste corresponde la tarea de mantener el equilibrio entre esas dos fuerzas extremas del inconsciente.

Ahora bien, la inclusión del superyó en la explicación de Freud no interesa ahora por su papel como fuerza represiva inconsciente ni por su vinculación respecto de la solución del complejo de Edipo. Interesa, más bien, porque la aparición del superyó en la estructura psíquica obedece al reconocimiento de la influencia que la cultura y la vida social imprimen en el desarrollo del suceder psíquico. Y este reconocimiento rinde a la comprensión del desarrollo de la experiencia un elemento adicional que se revela fundamental. Mientras el *id* está gobernado por los impulsos instintivos y el *ego* por el principio de realidad que imponen las condiciones del entorno, el *super-ego* se encuentra gobernado por la cultura, por los ideales y las normas sociales que permean las condiciones del entorno que gravitan sobre el *ego*. En este sentido, la experiencia no se reduce, en el contexto general de la teoría psicoanalítica, a una relación de uno a uno entre el sujeto de la experiencia y sus objetos, sino que se encuentra involucrada también con las condiciones sociales y culturales que determinan el curso de la propia experiencia.

Si bien en la explicación freudiana sobre la experiencia hay lugar para admitir el presupuesto de que las respuestas de los sujetos a los estímulos externos pueden estar predeterminadas genética y orgánicamente, también es posible reconocer que, en contacto entre el sujeto y los objetos de la experiencia, Freud suma, a los factores

[6] S. Freud, "El yo y el ello", en *op. cit.*, pista CXXV.

orgánicos, otros que están involucrados con la interacción social y la influencia cultural.

Teorías posteriores a Freud, pero herederas de sus presupuestos, recogieron esa vinculación crucial de la experiencia con los factores sociales y culturales que la determinan. Entre ellas destacan las teorías del desarrollo de Erich Fromm y de Erik Erikson, para quienes las condiciones sociales constituirían la clave crucial de la experiencia humana y serían la condición necesaria para la organización del "*ego* fuerte". A continuación revisaré algunas de esas tesis, a fin de analizar las implicaciones y consecuencias que la explicación psicoanalítica de la experiencia podría ofrecer al debate sobre la educación moral.

## *Consecuencias educativas de la experiencia entendida como organizadora del* ego

Sigmund Freud se abocó a explicar el curso de las patologías psíquicas como efecto de las fuerzas de dominación inconscientes (el *id* y el superyó) que sometían al *ego* a conflictos difíciles de equilibrar. Pero su trabajo no buscó articular respuestas positivas respecto del equilibrio del *ego* (o de lo que él llamaría el "*ego* fuerte") en su contienda contra las demandas ilimitadas de una instancia y la fuerza excesivamente punitiva de la otra. Sin embargo, el desarrollo del psicoanálisis no se detuvo con Freud pues muchos de sus representantes posteriores ofrecieron versiones positivas sobre la organización del *ego*. Erich Fromm y Erik Erikson elaboraron propuestas de explicación que recuperan rasgos fundamentales de la teoría de Freud, entre ellos, los elementos clave de su comprensión de la experiencia. Parece interesante revisar algunas de estas propuestas que, quizá, sientan bases no siempre suficientemente reconocidas en el debate contemporáneo respecto de la educación moral.

Para Erikson, por ejemplo, la calidad de las experiencias constituye el factor decisivo de la fortaleza del *ego*. De acuerdo con él, el aprendizaje humano (y con ello se refiere desde al aprendizaje de la coordinación cerebro-ojo-mano de la infancia hasta los mecanismos más

complejos de planeación y reflexión de la vida adulta) es correlativo a las fuerzas empleadas en el desarrollo, que están sujetas, en última instancia, a las contingencias de la experiencia —entendida en el sentido que Freud le otorgó.

No resulta necesario recuperar toda la estructura de la teoría eriksoniana respecto del desarrollo del *ego* fuerte —o del *ego*-identidad[7] como, en ocasiones, prefiere llamarlo—, pero parece conveniente asomarse a algunas de sus tesis, para advertir los rasgos que la noción psicoanalítica de la experiencia podría ofrecer a la reflexión sobre el proceso de formación moral.

Las cualidades del *ego*, de acuerdo con Erikson, emergen de las condiciones que la experiencia impone a los periodos críticos del desarrollo. Esas cualidades y condiciones son las que permiten que un individuo, en un estadio de desarrollo dado, conforme un "ego suficientemente fuerte para integrar el calendario del organismo con la estructura de las instituciones sociales".[8] Así, son los distintos momentos del desarrollo natural del organismo, enfrentados a las diferentes condiciones de la experiencia sufrida por los individuos, los que marcan las diferencias en la organización del *ego* y las distancias entre el *ego* fuerte y el débil.

Ahora bien, la teoría positiva de Erikson respecto de la organización del *ego* fuerte parte del reconocimiento de tres presupuestos básicos, a saber:

> 1) el desarrollo humano, en principio, tiene una secuencia preestablecida, es decir, los pasos en el avance del desarrollo están predeterminados genética y orgánicamente;
> 2) la secuencia preestablecida del desarrollo no es ajena a la interacción de radios sociales (esto es, a la experiencia entendida en razón de la vida social), y

[7] A fin de hacer más claro el análisis, empataré, desde aquí, las nociones de '*ego* fuerte' o '*ego* identidad' con la noción del ideal de autonomía a que apuesta la educación moral bien entendida.

[8] Erik Erikson, *Childhood and Society*, p. 228.

> 3) la sociedad, en principio, tiende a estar constituida de manera que encuentra e invita a la sucesión de esos pasos naturales del desarrollo y, en su interacción con ellos, involucra una intención de salvaguardar y fortalecer la secuencia naturalmente preestablecida. Ello es así porque una de las condiciones de la sociedad es la búsqueda del mantenimiento del mundo humano.

Sobre la base de estos presupuestos, ocho edades o momentos críticos del desarrollo son reconocidos por Erikson; en cada uno de ellos, la experiencia determina las cualidades del *ego* que emergen de su evolución y las condiciones que enfrentará el sujeto en los estadios posteriores del desarrollo.

La primera edad del hombre (edad oral-sensorial), dice el autor, es la que enfrenta al *ego* con la primera crisis del desarrollo: "confianza básica *versus* desconfianza básica":

> La experiencia de la regulación mutua de las capacidades receptivas crecientes del bebé con las técnicas de provisión de la madre, que permiten el balance del desconfort causado por la inmadurez homeostática con que nace el bebé, es la primera demostración de confianza social. Conforme las horas de vigilia del niño aumentan, se incrementa el sentido de la familiaridad asociado al del bienestar interior. La constancia y continuidad de la atención a las necesidades del bebé por parte de la madre provee el primer y rudimentario sentido de identidad de que depende el reconocimiento de que hay una población interna de sensaciones recordadas y predecibles que está asociada a una población externa de gentes y cosas que suceden predictiblemente y que son familiares [...] esto es lo que llamo confianza básica.[9]

[9] *Ibid.*, p. 239.

La primera tarea del *ego* consiste, pues, en establecer los patrones de solución del conflicto nuclear entre la confianza y la desconfianza, y es ésta una tarea que se funda en una de las primeras experiencias del niño, la del cuidado materno. Lo anterior ofrece un primer ejemplo de cuál es el lugar que esta teoría asigna a la experiencia en la consolidación del *ego* fuerte. Así, a lo largo de toda la vida humana, las contingencias de las relaciones entre los sucesos externos y las condiciones orgánicas preestablecidas del desarrollo constituyen una síntesis a la que Erikson llama "experiencia".

Así como en el estadio oral-sensorial la crisis correspondiente que se soluciona —bien o mal— por la vía de la experiencia de la relación con la madre, en los periodos sucesivos del desarrollo hay otras experiencias que contribuyen a la solución —otra vez, mejor o peor— de los patrones preestablecidos del desarrollo. Sin entrar en los detalles específicos de cada uno de los siete periodos restantes del crecimiento del *ego* que Erikson considera cruciales, vale la pena señalarlos someramente:

> —el periodo muscular-anal, en que la crisis que ha de resolverse está suscrita en los límites de la pugna entre la "autonomía *versus* la vergüenza y la duda";
> —el periodo locomotor-genital, en cuyo momento se resuelve el conflicto "iniciativa *versus* culpa";
> —el periodo de latencia, al que corresponde el conflicto "industria *versus* inferioridad";
> —el periodo de la pubertad y la adolescencia, en que el *ego* enfrenta el binomio "identidad *versus* confusión del rol";
> —la juventud adulta, cuyo conflicto corresponde a la solución entre "la intimidad *versus* el aislamiento";
> —un periodo de vida propiamente adulta en que ha de solucionarse la oposición entre "dinamismo *versus* estancamiento";
> —finalmente, un periodo de madurez, que resuelve definitivamente "la integridad del *ego versus* la desesperación".

Esta sucesión de periodos de la vida humana no es descrita por Erikson, desde luego, como una solución definitiva a la explicación del desarrollo, sino sólo como un indicador de una posibilidad gradual del desarrollo epigenético. La secuencia de los periodos del desarrollo constituye una descripción plausible de lo que puede conformar la suma de lo que ha sido dictado genéticamente y el enfrentamiento a la naturaleza contingente de la experiencia en la sociedad.

Por otra parte, si el mapa de las secuencias que propone el autor muestra series de conflictos o crisis, de ello no se desprende que él considere todo el desarrollo como una sucesión de crisis, sino sólo que la experiencia —en la relación social que está comprometida en la secuencia— se inscribe en estadios críticos decisivos entre la integración, el progreso y la regresión. El mapa de los periodos sucesivos que propone Erikson no es más que una herramienta que permite dibujar la progresión, a través del tiempo, de un todo que se diferencia en momentos particulares; en el interjuego de lo que es dictado por el organismo en crecimiento y las condiciones de su experiencia en el contacto con el mundo y la visa social. A su vez, reconoce que cada periodo está sistemáticamente relacionado con las demás etapas del desarrollo y que la solución de los conflictos depende, en gran medida, de las soluciones de éstas. De acuerdo con él, cada periodo existe antes de que su crisis se manifieste e incluso después, pero la solución de una crisis afectará —como las experiencias subsecuentes— las posibilidades de solución adecuada de las siguientes etapas del desarrollo. Así, dice Erikson, si una *ratio* favorable de confianza básica contra desconfianza básica es lograda en el primer paso de la adaptación del *ego*, una *ratio* favorable de autonomía puede presuponerse sobre la vergüenza en el segundo estadio, siempre y cuando las condiciones de la experiencia la favorezcan:

> Un diagrama epigenético como éste enlista un sistema de estadios interdependientes, pero debe quedar claro que el diagrama está abierto y no se cierra a estadios completos y terminados en el tiempo y la intensidad. No debe entenderse

> que la realización de un estadio sea absolutamente completa en un momento y para siempre. Pero, sobre todo, debe quedar claro que el desarrollo de la personalidad se halla comprometido no sólo con el patrón de crecimiento preestablecido, sino también, y de manera muy destacada, con los azares de la experiencia.[10]

La última frase de la cita me permite distanciarme ya de los detalles del diagrama de los periodos críticos del crecimiento —que resultan secundarios al interés de esta investigación— para detenerme en una particularidad de la noción de 'experiencia' de Erikson que deviene fundamental para el análisis que me ocupa.

Se trata de la vinculación de la experiencia personal con la trama general de la vida social y cultural en que ocurre dicha experiencia.

En todos los periodos del desarrollo, tal vinculación está presente. Como ejemplo puede bastar la que destaca el autor en el caso del periodo oral-sensorial: el papel que juega la madre en la solución de la crisis entre la confianza y la desconfianza básicas es, por supuesto, crucial para Erikson; pero el autor se halla lejos de pensar que la adecuación del papel de la madre a la experiencia del niño sea sólo un factor de carácter individual: es, también y fundamentalmente, de carácter sociocultural:

> La calidad de la confianza o desconfianza básicas no puede ser derivada sólo de la cantidad de alimento o cariño que se dé a un bebé. La confianza emerge de una clase de cuidado de la madre que combina sensitivamente la atención a las necesidades del niño junto con el firme sentido de confianza personal, que está inmerso en la confianza de la estructura de un estilo de vida cultural específico. Y es esto lo que forma el sentido de identidad en el niño, lo cual se combina después con el sentido de "ser lo correcto" y de convertirse en lo que los

[10] *Ibid.*, p. 257.

> demás esperan que uno se convierta [...] y para ello hay ciertos límites previamente establecidos de lo que el niño "debe ser" y de lo que el cuidado de la madre "debe procurar", límites que están suscritos histórica y culturalmente.[11]

La noción de 'experiencia' como organizadora del *ego* recobra, en el marco de la teoría eriksoniana, el matiz especial que le asignó Freud al envolverla en el contexto social y cultural general de lo que sucede fuera del estricto contacto del individuo con su entorno inmediato. Por ello, Erikson sostiene que un niño no se vuelve neurótico por las experiencias de frustración que sufre, sino por vivir esas experiencias en el contexto de una pérdida o carencia de su significado social.

Es posible interpretar esta solución del concepto de 'experiencia' en Erikson como un resultado de su preocupación fundamental por la identidad, y de su explicación de la pérdida de organización del *ego* a partir de la pérdida del sentido de identidad, de la carencia del sentido de pertenencia.

Parece oportuno apoyar dicha interpretación en un ejemplo. En *Childhood and Society* el autor hace una crítica a la comprensión que se tiene del juego en las sociedades modernas. Existe en nuestra cultura, sostiene, el prejuicio de que el juego no es trabajo, y esta idea equivocada es una de las primeras fuentes para excluir de la vida social a los niños y una raíz temprana de pérdida de identidad. En las tribus indias, en donde la cacería era un medio de vida, a los niños se les daba un arco y una flecha para cazar las aves más fáciles de capturar. Entre el niño que atrapaba sus primeras presas sencillas y el hombre que cazaba un búfalo no había más que la distancia entre las capacidades físicas reales de la criatura y las del adulto. Ahí, el juego de cazar pájaros era una fuente temprana de conformación de la identidad del niño como parte y como miembro de una tribu de cazadores. La infancia y la cultura eran un mismo mundo, un todo coherente. Pero en las sociedades modernas, donde la estratificación y la especialización

[11] *Ibid.*, p. 241.

se han expandido tan ampliamente, la integración de la infancia a la coherencia total de su cultura se dificulta. Los niños no pueden incluir en su "egosíntesis" más que segmentos de la sociedad que les resultan relevantes; la niñez es un segmento separado de la vida social, tiene sus propias reglas, su propio folclor y hasta su propia literatura. El sentido de la integridad (como un ser integrante de algo) se pierde tempranamente. Por eso, piensa el autor, la noción de individuo, como un ser aislado, cobra tanto significado en la organización social actual. Donde la estructura social no permite hacer emerger el sentido de pertenencia a una comunidad coherente; donde los roles de adulto y de niño se dibujan con fronteras tan claras, la noción de individualidad emerge en detrimento de la de identidad. De ahí que Erikson afirme:

> Para comprender a la infancia o a la sociedad debemos estar abiertos a la inclusión del estudio de la forma en que las sociedades iluminan los conflictos inescapables de la niñez con las promesas de seguridad, de integridad y de identidad. [...] La experiencia que el infante tiene en el contacto con su sociedad es lo que genera el reforzamiento de esos valores. En ese reforzamiento de valores, por los que el *ego* existe, las sociedades crean la única condición con la cual el crecimiento humano es posible.[12]

En nociones de 'experiencia' previas al psicoanálisis, la estrecha vinculación de la experiencia con lo social no había sido siempre contemplada con la importancia que le asigna esta corriente de pensamiento. Muchas de las explicaciones previas no habían escapado a una fórmula en que la categoría de la relación entre el sujeto y el objeto de la experiencia se sometía a la relación directa entre un individuo aislado y las condiciones de su entorno; habían entendido siempre al sujeto epistémico como un individuo atomizado, sin vínculos esenciales con otros sujetos; mucho menos habían contemplado a los otros sujetos como seres comprometidos con historias y procesos culturales,

[12] *Ibid.*, p. 269.

y a todo esto como un elemento conformador de la experiencia. Esta característica del concepto de 'experiencia' que subyace en la teoría psicoanalítica ofrece indicios a la explicación sobre la comunidad del conocimiento que parecía escaparse a interpretaciones precedentes. Si las concepciones sociales ofrecen los principios de interpretación del entorno, entonces mucho de lo que está comprometido en la comunidad del conocimiento empieza, precisamente, con las primeras experiencias del niño en la participación de la vida social. Cabe suponer, entonces, que las experiencias sensitivas y perceptivas más tempranas se encuentren permeadas, ya desde el principio, de contenidos sociales y culturales vía la relación con la madre.

Esta nota crucial de la noción de 'experiencia' que nace con el psicoanálisis podría también cobrar implicaciones importantes para la teoría y la práctica de la educación moral. Abre la posibilidad de reorientar la categoría de la relación entre el objeto y el sujeto de la experiencia, de manera que ni uno ni otro extremo de la relación se conformen como entidades autónomas e independientes, sino como partes del mundo social y cultural en que ocurre la interacción entre el sujeto social y los objetos permeados de concepciones y relaciones sociales. Una reorientación de este tipo sobre la antigua categoría de la relación sujeto-objeto de la experiencia, creo, admite la posibilidad de resituar también el debate en torno a la educación moral. Mientras las teorías defensoras de la formación cognitiva y el estímulo de las capacidades intelectuales habían despreciado la transmisión de valores y normas culturales como elementos clave de la educación moral, una perspectiva como la que aquí se contempla permite considerar que el desarrollo humano no es posible (particularmente no, en un sentido deseable) sin la participación de los rasgos culturales y sociales que dan lugar a la identidad.

A partir de aquí, pues, la categoría que había venido utilizando en el análisis de las distintas concepciones de 'experiencia', en torno a la relación entre los sujetos y los objetos, será ampliada y vista con el elemento transversal de la realidad social y cultural que la determina. El siguiente capítulo, que revisa la noción de 'experiencia' en John Dewey, en algún sentido así lo reconoce.

# LA ACTIVIDAD Y SUS CONSECUENCIAS

## *El concepto de 'experiencia' como síntesis de la actividad y el sufrimiento de sus consecuencias*

No es desconcertante que una noción de 'experiencia' que atiende principalmente la conexión entre las acciones y sus consecuencias sea ofrecida por un convencido seguidor del pragmatismo.

El entorno en que John Dewey desarrolló su filosofía y su teoría educativa estaba comprometido con dos corrientes de pensamiento que predominaban en el mundo intelectual de su época. Por una parte, tenía un peso poderoso el pensamiento pragmático de Charles Sanders Peirce, y, por la otra, destacaba la presencia de la teoría de la evolución de Charles Darwin, que estaba en la mesa de los más importantes debates científicos en ese momento. Estas influencias sedimentaban un fuerte impulso al experimentalismo que se mantenía erguido en el desarrollo de la ciencia; pero, muy posiblemente, la mayor influencia de Dewey puede encontrarse en el pragmatismo de William James, en quien muchos reconocen la principal guía intelectual de John Dewey.

William James afirmaba que, si bien no es posible admitir que exista nada real si no podemos experimentarlo, ello no es suficiente para sostener la tesis de que hay elementos discretos —sensaciones, imágenes e ideas— que se combinan para formar nuestra experiencia y nuestro conocimiento del mundo. Del rechazo de tales elementos discretos, James partía para asegurar la continuidad de la conciencia humana y su relación con la experiencia. De acuerdo con él, la característica fundamental de la mente era el proceso, y no la particularidad; su función, la de ser el instrumento de la adaptación del organismo a su ambiente. En este sentido, la inteligencia, los procesos mentales, no eran, como solía entenderse, sucesos aislados y desconectados de

las condiciones del entorno —y menos aún, del propio cuerpo—, sino clases de conducta, acciones que ponían en relación al organismo con su entorno.

Como señala F. W. Garforth,[1] es apenas una exageración sugerir que todo el pensamiento de Dewey constituye un intento por elucidar tal explicación jamesiana de la inteligencia, y que, en ese intento, la noción de 'experiencia' mantiene un protagonismo indiscutible. La noción de 'experiencia' en Dewey surgía, entonces —a partir de James—, de un contundente rechazo a la idea de la inmediatez de las sensaciones y a cualquier tesis que sustentara una aceptación pasiva del impacto ambiental por parte del sujeto de la experiencia.

En *Reconstruction in Philosophy*, Dewey analizaba las condiciones que habían hecho posible una nueva concepción de la experiencia durante la primera mitad del siglo XIX. Una de esas condiciones, sostenía, era la inevitable influencia que el reciente desarrollo de la biología tenía sobre la psicología. En cambio, la psicología antigua sostenía el origen de la vida mental en las imágenes aisladas de las sensaciones que, más tarde, se transformaban en mosaicos de imágenes superpuestas (percepciones, y sólo después se convertían en concepciones); los sentidos eran vistos como puertas claramente pasivas de acceso al conocimiento. Excepto por la combinación de sensaciones atómicas, la mente era por completo pasiva en el inicio del proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, el desarrollo de la biología modificó tal perspectiva al aclarar que donde había vida, había actividad, y que —en tanto la vida persistiera— dicha actividad tenía que ser continuada y adaptada al ambiente. Así, el ajuste adaptativo no era sólo pasivo, sino activo, y no implicaba sólo una modificación del organismo para acomodarse a las condiciones del ambiente ni tampoco únicamente un cambio de éste para satisfacer las necesidades del organismo, sino una modificación mutua y consecuente entre ambos. Desde el más simple de los organismos hasta el más complejo actuaba sobre el ambiente

[1] Francis William Garforth, *Introduction and Commentary to John Dewey. Selected Educational Writings*, p. 12.

modificándolo, y tal alteración suponía, a su vez, un cambio en el interior del organismo. Se había develado, pues, que todo organismo hace algo al ambiente, y que, en ese hacer, se hace algo a sí mismo.

> Notemos —convocaba Dewey— qué cambio introduce este punto de vista en la noción tradicional de la experiencia. La experiencia deviene un asunto, primariamente, del HACER. El organismo no espera de modo pasivo que algo cambie, no espera inerte que algo de fuera le sea impreso. El organismo actúa de acuerdo con su propia estructura, simple o compleja, sobre su alrededor [...] La criatura viva, así, sufre y soporta las consecuencias de su propia conducta. Esta conexión cercana entre *hacer* y *sufrir* es lo que forma lo que llamamos *experiencia*. Ni hacer ni sufrir son, desconectados entre sí, ninguna clase de experiencia.[2]

De esta modificación de la noción de 'experiencia' podrían desprenderse algunas implicaciones filosóficas. Si se asumía que la interacción del organismo con el ambiente era un primer hecho básico y que los estímulos dejaban de ser la puerta trasera de entrada al conocimiento para tomar su lugar como factores de estímulo de una acción,[3] entonces la actividad devenía un factor directivo para la adaptación de la vida en su entorno. Así, explicaba Dewey:

> Cuando la experiencia se alinea con los procesos de vida y las sensaciones se miran como puntos de reajuste, el alegado atomismo de las sensaciones desaparece. Y esta desaparición permite abolir la necesidad de la facultad sintética de la razón superempírica que se suponía las conectaba [...] Así, cesa la

[2] John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, pp. 82–83.

[3] "Para un animal, una afección en el ojo o en el oído no es una pieza de información acerca de algo que ocurre en el mundo, sino una invitación [...] para actuar de la manera necesitada [...] es una llave para la conducta" (*ibid.*, p. 92).

> necesidad de acudir a la complicada maquinaria kantiana y poskantiana de los conceptos *a priori* y las categorías que sintetizan el material de la experiencia. El verdadero material de la experiencia se reconoce, entonces, como el curso adaptativo de la acción, los hábitos, las funciones activas, las conexiones del hacer y el sufrir, las coordinaciones sensomotoras. La experiencia carga principios de conexión y organización dentro de sí misma, y son principios prácticos y vitales más que epistemológicos. Algún grado de organización es indispensable incluso para el grado más primitivo de la vida. Hasta la ameba necesita tener continuidad en el tiempo para su actividad y alguna adaptación a su entorno en el espacio. Su vida y experiencia no pueden consistir en sensaciones aisladas, momentáneas, atómicas y encerradas en sí mismas. Su actividad hace referencia a su entorno y a lo que irá antes y después. Esta organización intrínseca hace innecesaria la noción de síntesis supernatural y superempírica; adelanta la base y el material necesario para la evolución positiva de la inteligencia como un factor organizador dentro de la experiencia.[4]

En tal sentido, Dewey asume que no hay nada inherentemente metafísico en la naturaleza de la experiencia, y que el lugar del pensamiento y la razón en la estructura general de la experiencia es muy distinto al que le habían asignado las teorías psicológicas y epistemológicas tradicionales, pues la experiencia no requiere de una facultad cognoscitiva paralela que introduzca generalidad a un conocimiento que se ha obtenido particular y aisladamente vía el sistema sensoperceptivo.

El pensamiento, de acuerdo con Dewey, no es opuesto a la experiencia, sino una parte de ésta; es el producto de la transacción entre el individuo y su ambiente, al tiempo que funge como instrumento

[4] *Ibid.*, pp. 85–86.

de la modificación del ambiente. El conocimiento, por su parte, no es algo separado de la experiencia ni una categoría autosuficiente, sino que se halla involucrado en el proceso por el que la vida se sostiene y en que está implicada la experiencia.

Ahora bien, ahondar sobre el lugar que se asigna al pensamiento y al conocimiento en la trama general de la experiencia, obliga a develar algunas aclaraciones relacionadas que resultan pertinentes, ya que Dewey entiende la relación del organismo con su medio como esencialmente conflictiva. De acuerdo con él, el ambiente no es intrínsecamente favorable al crecimiento y al desarrollo de los organismos; más bien, suele ser precario y problemático. La vida —dice Dewey— no corre suavemente, pues múltiples obstáculos y barreras se interponen al adelanto y lo entorpecen o retardan.

La particularidad conflictiva del medio ambiente respecto del equilibrio buscado por el organismo ofrece a Dewey una razón para situar la perplejidad provocada por los problemas enfrentados, así como su consecuente necesidad de "resolver" esos problemas, en el motor central de la experiencia humana. En este sentido, Dewey sugiere que, frente a los obstáculos que opone el ambiente al desarrollo, el organismo suele emitir una respuesta directa, constituida, casi siempre, por un esfuerzo físico. Pero las respuestas directas de los organismos humanos suelen fallar, lo que hace necesaria la búsqueda de respuestas indirectas. El ser humano, a diferencia de otros organismos, tiene que superar los obstáculos con métodos más sutiles de acercamiento al problema; en esas formas más sutiles está comprometida la inteligencia y, en ella, el conocimiento.

En tal descripción de las respuestas directas e indirectas del sujeto frente a las contingencias del medio ambiente subyacen también los presupuestos empiristas del autor. Su concepción general de 'experiencia' se encuentra sedimentada, al parecer, por el presupuesto de que las actividades mentales surgen de manera idéntica a las que siguen los métodos experimentales de la ciencia. Todas nuestras experiencias —dice— tienen una fase de "ensayo y error". Cuando hacemos algo y falla, continuamos nuestros intentos; hacemos algo más hasta

que damos con algo que funciona y, entonces, adaptamos ese método como regla para procedimientos subsecuentes. De ahí que afirme:

> Muchas veces pensamos que hacer "investigación original" es una prerrogativa de los científicos, o al menos de los estudiantes avanzados; pero todo pensamiento es investigación, y toda investigación es nativa, original, para quien la hace.[5]

Lo que dichas tesis sugieren es que la experiencia —quizá incluso aquella a la que se sujetan los niños en su edad más temprana— comporta patrones de relación entre el organismo y el entorno que suponen a la investigación empírica como un componente sustancial.

Debo reconocer que me resulta difícil conceder que el funcionamiento de la mente infantil pueda sujetarse tan sencillamente a patrones de investigación de este tipo o, incluso, de cualquier otro. Respecto de la evolución de las capacidades mentales, la psicología del desarrollo ha sugerido propuestas de explicación que están muy lejos de asumir que la mente infantil precoz haga ese tipo de elaboraciones. No pocos autores se han pronunciado contra la comprensión del desarrollo del conocimiento infantil como un proceso en que participa una especie de "científico en miniatura" que, al enfrentarse a un problema, hace hipótesis y aplica estrategias de solución basadas en el ensayo y el error hasta que descubre reglas aplicables a otros casos. Los textos de Dewey que he revisado no permiten dilucidar cuál sería su respuesta a un cuestionamiento sobre cómo sería posible que los experimentos de ensayo y error se realizaran en edades muy tempranas. Habría que considerar que la pura posibilidad de realizar la experimentación tendría que poderse manifestar antes de que la experiencia tuviera lugar, y ello, creo, echaría por tierra su concepción general de la experiencia.

Al margen de tal señalamiento, conviene volver a otros rasgos fundamentales de la noción de 'experiencia' en Dewey, sin cuya mención quedaría incompleto este esfuerzo.

[5] J. Dewey, *Democracy and Education*, p. 148.

Tras proponer que nuestras experiencias parten de la base de aquella respuesta indirecta frente a los problemas y las dificultades del mundo exterior, sobre la base de la aplicación de procedimientos de ensayo y error, Dewey hace surgir una primera distinción en los niveles de la experiencia. Aunque algunas experiencias no son, de acuerdo con el autor, sino el resultado del proceso de indagación marcado por el proceso experimental, hay otras experiencias que no se conforman con el ajuste que logra el organismo con su ambiente a partir del método científico. Hay otro nivel de experiencia que, si bien parte de lo mismo, conduce más lejos. Con el método de ensayo y error, dice Dewey, logramos entender que cierta forma de actuar y ciertas consecuencias mantienen una conexión, pero no alcanzamos a ver cómo se da esa conexión, por lo que algunas ligas adicionales se hacen necesarias. Nuestro discernimiento en el proceso de ensayo y error — dice— es muy grueso, por ello, a veces, acudimos a una forma de experiencia que empuja nuestra observación más adelante: analizamos qué radica entre el acto y la consecuencia hasta develar la causa y el efecto, y a esta forma de experiencia debe llamarse "reflexiva".

Mientras la experiencia de ensayo y error seguía tres pasos, la experiencia reflexiva involucra cinco procesos, a saber:

a) El sujeto se enfrenta a una situación incompleta o desventajosa cuyo carácter lo somete a la perplejidad, la confusión y la duda.
b) Se elabora una anticipación conjetural, *id est*, una interpretación tentativa de los elementos dados, atribuyendo a ellos una tendencia al efecto de ciertas consecuencias.
c) Se realiza una supervisión cuidadosa (examen, inspección, exploración y análisis) de todas las consideraciones alcanzables que definen y clarifican el problema a la mano.
d) Se elaboran, en consecuencia, hipótesis tentativas para hacerla más precisa y consistente.
e) Desde el punto de partida de las hipótesis proyectadas, se toma un plan de acción y se aplica al estado de cosas exis-

> tente. Se hace algo abiertamente para acarrear el resultado anticipado y probar, así, las hipótesis.[6]

Los pasos tercero y cuarto son los que marcan la distinción entre la experiencia reflexiva y la experiencia de ensayo y error que se reducía a los pasos a, b y e. De ahí que pueda decirse —insiste el filósofo— que nunca escapamos de la situación de ensayo y error. Nuestro pensamiento más elaborado y racionalmente consciente, igual que el más elemental, tiene que ser probado siempre en el mundo. "Pensar incluye todos estos pasos: el sentido del problema, la observación de las condiciones, la formulación y elaboración racional de la conclusión sugerida, y la prueba experimental activa".[7]

Por eso, y en la medida en que el pensamiento está ligado crucialmente a la experiencia,[8] ésta se constituye en el recogimiento de las conexiones entre lo que se hace y sus consecuencias.

Ahora bien, la consideración del sufrimiento de las consecuencias de las acciones, como uno de los dos polos conectados en la explicación de la experiencia conduce a Dewey a reconocer que esa noción no puede ser entendida sólo como un proceso activo, sino que involucra también un cierto grado de pasividad por parte del sujeto de la experiencia:

> La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse si se observa que incluye un elemento activo y uno pasivo. Desde el punto de vista activo, la experiencia es ensayar —en un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". Desde el punto de vista pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; entonces sufrimos o padecemos las consecuencias.

[6] *Ibid.*, p. 150.

[7] *Ibid.*, p. 151.

[8] El pensamiento es, para Dewey, el rendimiento explícito del elemento inteligente en la experiencia.

> Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La combinación de esos dos elementos mide el valor de los frutos de la experiencia. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersa, centrífuga, disipadora. La experiencia como experimento involucra cambio, pero el cambio no tiene sentido transitorio más que si se conecta conscientemente con la ola que regresa las consecuencias que se siguen de ella. Cuando una actividad está conectada con el sufrimiento o padecimiento de las consecuencias; cuando el cambio que realiza una acción se refleja en un cambio hecho en nosotros, el flujo produce significado, aprendemos algo.[9]

Como se ve en las líneas anteriores, el carácter dual (activo-pasivo) de la experiencia da lugar a una "valoración de los frutos" que se obtienen con ella.

Preocupado, como estaba, por los problemas educativos, Dewey se comprometió en una discusión respecto de la valoración de la experiencia en términos de las condiciones que debía cumplir para promover el desarrollo y favorecer la educación. El problema fundamental de la educación, decía, "es el de seleccionar el género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en experiencias subsiguientes",[10] pues la cualidad de la experiencia es producto de su potencial de influencia sobre experiencias posteriores en atención al desarrollo y al crecimiento humano. Así, distinguió entre experiencias "educativas" y experiencias "erróneas" o "antieducativas". Y los criterios para discernir la cualidad de las experiencias obedecen a dos categorías o principios: la de "continuidad" y la de "interacción".

[9] J. Dewey, *Democracy and Education*, p. 139.

[10] J. Dewey, *Experiencia y educación*, p. 25. Los vínculos entre las nociones de 'experiencia' y 'educación' se manifiestan también en otros de sus escritos. En *Democracy and Education* define la educación como "la reconstrucción o reorganización de la experiencia que se añade al significado de la experiencia, y que incrementa la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsecuente".

La categoría de continuidad —o "continuidad experiencial del hábito"— distingue entre una experiencia educativa y una errónea en la medida en que se dibuja sobre el pasado para modificar el futuro:

> Este principio se basa en el hecho del hábito, si interpretamos ese *hábito* biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes, pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de un *hábito* como un modo más o menos fijo de hacer las cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales. Aquél comprende la formación de actitudes emocionales e intelectuales, así como nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir. Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de la que viene después.[11]

Así, cuando, y sólo cuando, una experiencia conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de continuidad de manera positiva para calificar a la experiencia de "educativa". Cada experiencia es una fuerza en movimiento, y su valor debe ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve, en el entendido de que la educación debe mover siempre hacia el crecimiento humano.

El principio de interacción, por su parte, atiende la relación entre dos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las condiciones internas del sujeto. Toda experiencia es un juego recíproco entre esas dos series de condiciones que, tomadas en conjunto ("en interacción"), constituyen una "situación".

[11] J. Dewey, *Experiencia y educación*, pp. 36–37.

La cualidad de la experiencia, de acuerdo con tal principio, se valora considerando la situación en su conjunto. Según Dewey, la razón por la que la escuela tradicional ofrece experiencias "antieducativas" es la desconsideración de aquella parte de la situación que compete a las condiciones internas del sujeto de la experiencia.

> Cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador, se entiende, naturalmente, que su capacidad para influir de modo directo en la experiencia de los demás y, por tanto, en la educación que éstos reciben, le imponen el deber de determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los educandos para crear una experiencia valiosa. Lo perturbador en la educación tradicional no era que los educadores asumieran la responsabilidad de ofrecer un ambiente. Lo perturbador era que no consideraba los otros factores al crear una experiencia, a saber: las capacidades y propósitos de los enseñandos [...] esta falta de adaptación mutua entre las condiciones internas y las objetivas hacía accidental el proceso de enseñar y de aprender.[12]

Así, el principio de interacción califica a la experiencia en la medida en que en ésta se cuida del balance entre el sujeto de la experiencia y el objeto de la misma.

Los principios de continuidad e interacción de la experiencia no pueden ser separados uno del otro. En conjunto pueden calificar a la experiencia porque son sus "aspectos longitudinal y lateral".[13] A causa del principio de continuidad se lleva algo de la experiencia anterior a la subsecuente, y también debido a él, las condiciones internas del sujeto se modifican y ello da lugar a una "situación" diferente que se aplica para el principio de interacción. Lo que ofrece la continuidad de la experiencia es fundamental para la interacción de la experiencia,

[12] *Ibid.*, pp. 52–53.
[13] *Ibid.*, p. 50.

y esa interacción marca, a su vez, las condiciones para la continuidad futura.

Aunque me he extendido ya bastante en la delimitación del concepto de 'experiencia' en Dewey, quedan aún algunos aspectos por observar. No será posible abarcarlos todos, pero quisiera referirme a uno de ellos que considero particularmente relevante. Se trata del carácter social que tiñe a la noción general de 'experiencia' en los escritos de Dewey.

"Toda experiencia humana —afirma— es útilmente social, representa contacto y comunicación".[14] Mientras el desarrollo de la experiencia en los organismos más simples comprometía sólo a la organización biológica con el ambiente natural, la experiencia humana está, en cambio, inmersa también en la organización social. El individuo y la sociedad, dice Dewey, aparte uno de la otra, son meras abstracciones. Las personas somos personas (y sujetos susceptibles de tener experiencias) en la medida en que estamos asociados con otras personas y nuestras experiencias reflejan dicha asociación. De ahí que la experiencia humana tenga que ser entendida como un proceso que sólo puede darse en la presencia de formas asociadas de vida, en medio de relaciones intersubjetivas y en atención a la condición social implícita en toda forma de experiencia:

> Una de las cosas que ha dado poder a la idea de que la mente es pasiva y no activa en el proceso de conocimiento es la ayuda que necesita el niño pequeño para su crecimiento. Pero tal condición debe ser vista en otro sentido: a causa de su dependencia física, los contactos del niño con el mundo están mediados por otras personas. La madre y las demás personas que rodean al niño determinan qué experiencias tiene éste y constantemente se le instruye sobre el significado de las cosas que hace y sufre. Así, las concepciones sociales se convierten en los principios de interpretación del niño mucho antes de que él alcance el control deliberado y personal de su conducta. Las cosas no

[14] *Ibid.*, p. 41.

> vienen al niño en su natural desnudez física, sino vestidas de las concepciones sociales, y esto lo hace un compartidor de las creencias de quienes lo rodean.[15]

De esta manera explica Dewey el papel que juega la experiencia humana en la consolidación de la comunidad del conocimiento. Si la experiencia fuera sólo una interacción entre un individuo y las condiciones objetivas de un ambiente que le es precario y conflictivo, no habría nada que lo hiciera un compartidor de creencias, nada explicaría los principios comunes de clasificación y los acuerdos generales respecto de los conceptos de los objetos. No sabríamos lo que es una silla, dice Dewey, por el mero encuentro o enumeración de sus cualidades físicas aisladas, sino que tenemos la idea de 'silla' por la conexión de esas cualidades con algo más, por ejemplo, con el propósito que hace de ese objeto una silla, y ese propósito ha sido articulado socialmente: es así como lo experimentamos. Las conexiones que hacemos acerca de los objetos del mundo en nuestra experiencia no son yuxtaposiciones, sino conexiones coherentes de esos objetos con sus relaciones y, desde luego, con sus consecuencias.

Tal vinculación de lo social en el entramado general de la naturaleza de la experiencia humana permite explicar el papel que ésta desempeña en la comunidad del conocimiento, en el desarrollo de principios clasificatorios compartidos que otras interpretaciones de la experiencia no consiguen dilucidar. Sin embargo, y a pesar de ello, la noción de 'experiencia' en Dewey no deja de tener, a mi juicio, algunas dificultades. Como intenté mostrar antes, el entusiasmo por la experimentación y el empirismo radical de las ciencias naturales que caracterizó el clima intelectual de su época, hace de su noción de 'experiencia' una categoría que puede suscitar debates en cuanto la sostiene sobre formas de pensamiento inevitablemente articuladas a un modelo de ensayo y error, y también porque no ofrece una explicación respecto de las condiciones que harían posible tal manejo experimental.

[15] J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p. 94.

Si bien este experimentalismo extremo de sus tesis podría ofrecer espacio a algunas dificultades, no es menos cierto que otros rasgos de su concepción de experiencia pueden ser pronunciados como elementos clave para la comprensión del desarrollo de la moralidad y para el dictado de formas educativas apropiadas para impulsarlo.

### *La educación moral a partir de la experiencia entendida como síntesis de la actividad y el sufrimiento de sus consecuencias*

La filosofía moral de Dewey ha sido eventualmente criticada. Algunos autores han sostenido que la ética deweyana no cobra ninguna forma explícita definida, que el experimentalismo a que sujeta sus tesis lo obliga a renunciar al encuentro definitivo de la verdad moral, y que cualquier verdad debe ser sometida siempre a nuevas experimentaciones. En ese sentido, se sostiene, no podría haber, de acuerdo con Dewey, ningún tipo de pronunciamiento definitivo o absoluto sobre el bien o el mal. Tal ausencia de pronunciamientos sobre los criterios de la bondad y la maldad supondría que la educación moral quedara sujeta a un evidente vacío de contenidos.

Aunque es verdad que Dewey afirma, constantemente, que la realidad es cambiante y se presenta con facetas distintas e irreductibles a un sistema de verdad absoluto, y que los valores y las normas morales tienen que ser sometidos siempre a la prueba de la experimentación, no es posible admitir que su filosofía moral no ajuste algunos criterios o estándares permanentes y, mucho menos, que no sugiera contenidos precisos y definidos para la educación. Tan es así que es un lugar común decir que Dewey es un exponente innegable de la filosofía moral propia del pragmatismo.[16] Para dicha corriente, las ideas son verdaderas si (aunque sólo si) demuestran ser prácticas para el funcionamiento de la vida. En este sentido, las ideas morales son verdaderas, según Dewey, si y sólo si demuestran ser prácticas para la vida moral.

[16] El mismo Dewey se reconocía como un pragmatista, aunque en muchos de sus textos él prefiere denominarse como un "instrumentalista".

Otros autores han defendido que, más que no haber una ética definida en el pensamiento de Dewey, lo que hay es una ética consecuencialista en que los parámetros para la determinación del bien se adscriben estrictamente a las consecuencias de las acciones humanas, sin atender el valor de esas acciones en sí mismas. A tesis como éstas se han sumado las de quienes adscriben la ética deweyana al entramado general del discurso utilitarista, el cual determina el valor de los principios o las conductas de acuerdo con la potencialidad que esos principios y conductas tengan para promover el bienestar y la felicidad generales.

Sin embargo, esta interpretación conlleva también una dificultad. Si bien es cierto que Dewey sostiene un estándar de evaluación moral que asocia la justicia de los principios y las acciones con la promoción del bienestar y la felicidad generales, es preciso reconocer que su concepción de la felicidad no es la misma que adopta el utilitarismo clásico. Mientras para este último la felicidad estaba asociada al logro del placer y a la reducción del dolor, en el caso de Dewey, la felicidad se vincula, más bien, con formas de vida democrática en donde algunos valores absolutos —como la cooperación, la justicia, la libertad y el respeto— cobran relevancias sustantivas.

En este sentido, es posible admitir que algunas de las afirmaciones de Dewey no son llevadas siempre hasta los extremos finales de sus consecuencias. Si bien es cierto que Dewey cree en la necesidad de probar continuamente —vía la indagación experimental— el valor de los principios y las normas morales, también reconoce la necesidad de sujetar la moralidad —y, con ella, por supuesto, también la educación— a unos principios superiores que históricamente han sido probados y pronunciados como válidos o verdaderos. En todo caso, la modificación de aquellos principios podría darse o hacerse necesaria, pero después (y sólo después) de que la indagación empírica lo mostrase como evidencia; idea contra la que no sería razonable oponer demasiadas objeciones.

El conjunto de las diferentes interpretaciones respecto de las proposiciones de Dewey sobre la moralidad no tiene sólo la finalidad de mostrar lo difícil que es etiquetar su pensamiento dentro de un modelo

metaético, sino, y principalmente, tiene el fin de mostrar algunas dificultades que pueden encontrarse al recoger ciertos postulados como base de una teoría del desarrollo y la educación moral. Sin embargo, un análisis de las propuestas educativas específicas —particularmente las que se derivan de su concepción de experiencia— aclara el panorama del sentido positivo en que pueden defenderse muchas de las ideas de Dewey sobre las formas y directrices de la educación moral acordes con perspectivas coherentes y prometedoras.

Se ha dicho que la noción de Dewey sobre la experiencia afirma su doctrina respecto del proceso educativo. La educación se construye "en, por y para la experiencia". Lo que quiere decir que la educación moral, y general —pues Dewey no distingue a una de otra—, involucra la formación de una serie de disposiciones que se construyen en la experiencia y a través de ella, y sirven para reconstruir la experiencia futura. En otras palabras, las disposiciones que están comprometidas en la educación surgen de la experiencia y la atienden. En tanto que surgen de la experiencia, las disposiciones que debe fomentar la educación se forman y consolidan de acuerdo con los parámetros propios del concepto de 'experiencia', es decir: con la actividad del sujeto en la acción y con la pasividad propia del sufrimiento de sus consecuencias. En tanto que atienden la experiencia, las disposiciones que debe fomentar la educación han de abarcar los elementos necesarios para reconstruir la experiencia futura, esto es, los que están comprometidos con la indagación experimental —idealmente, con la indagación experimental reflexiva o "experiencia reflexiva".

En resumen, el compromiso educativo con la moralidad se desprende, en Dewey, de la relación entre los dos costados de la noción de 'experiencia', lo que hace posible que un ser humano actúe y afronte las consecuencias de sus acciones en relación con las disposiciones que están comprometidas en la indagación experimental reflexiva.

Por eso, Dewey sostiene que la educación moral compromete a la acción y a la afección en el marco del uso de la inteligencia reflexiva, lo que se traduce en la necesidad de desarrollar habilidades reflexivas —o, como él las llama, "hábitos de pensamiento reflexivo"— con-

juntamente con "hábitos de acción y afección". Aquí es importante aclarar que Dewey insiste en que esos hábitos de acción y afección serán tales en la medida en que sean expresiones de una condición de vida inteligente.[17]

Visto así, el modelo educativo deweyano sugiere el impulso del desarrollo de dos tipos de disposiciones humanas que, en principio, podríamos decir que están conectados con la esfera cognitiva y con la del carácter. Digo que, en principio, estarían conectadas con esas dos esferas porque Dewey rechaza la distinción entre una esfera y la otra (punto sobre el que volveré más adelante).

Desde el punto de vista cognitivo, la educación tiene el deber de promover las habilidades intelectuales necesarias para la experiencia reflexiva: ante una situación desventajosa que nos someta a la confusión y la duda, la mente humana bien educada tendría que ser capaz de observar el detalle de la situación, analizar sus diversos factores, clarificar lo que permanece oculto, develar los trazos más insistentes y vívidos del problema, trazar las líneas de posibilidad de distintos cursos de acción y predecir la probabilidad de sus consecuencias, elaborar hipótesis tentativas y, finalmente, probarlas.

El mismo patrón de pensamiento reflexivo con que deben tratarse los asuntos relacionados con la ciencia (el patrón experimental) debe ser usado también para lidiar con los asuntos que competen a la moralidad. La tarea del ejercicio del pensamiento tiene igual importancia e idéntico curso en la solución de un problema científico que en la solución de un dilema moral:

> La principal necesidad para toda persona es la capacidad de pensar; el poder de ver los problemas, de relacionar los hechos

[17] La importancia de esta aclaración radica en que permite mostrar a la propuesta deweyana respecto de los hábitos de actuación y afección como manifiestamente distinta de cualquier comprensión del hábito como condicionamiento o repetición mecánica. En tal sentido, la tesis de Dewey es cualitativamente análoga a la propuesta aristotélica, y radicalmente opuesta a las derivaciones que he sugerido respecto de la concepción de 'experiencia' como la entiende John Locke.

> con ellos, de usar y disfrutar las ideas. Si un joven viene a la escuela con este poder, todo lo demás se le añadirá con el tiempo [...] se encontrará a sí mismo moral e intelectualmente.[18]

A pesar de esta sentencia y aunque Dewey considere que el ejercicio del pensamiento experimental sea indispensable, no reduce a él ni la tarea educativa ni la capacidad para la actuación inteligente o moral. De acuerdo con el autor, la aplicación del hábito de la inteligencia — sea con miras a la solución de problemas científicos o morales— requiere otras condiciones que pueden ser sostenidas como rasgos de carácter o virtudes morales, entre ellos, la sensibilidad, las creencias, los deseos, las motivaciones, los ideales, las actitudes, etcétera.

Entre las disposiciones de carácter que Dewey releva pueden distinguirse dos sentidos importantes. En uno de ellos, cada rasgo de carácter o disposición constituye un apoyo al desempeño del ejercicio reflexivo; se trata de disposiciones cuyo valor recaería en la propia operatividad de la experimentación reflexiva y que pueden resumirse a partir de un listado como el que sigue:

a) sensibilidad aguda;
b) persistencia para enfrentar lo desagradable;
c) balance de intereses que permita realizar el trabajo de análisis y la elaboración de decisiones inteligentes;
d) fuertes deseos de aprender y de mantener la mente abierta;
e) integridad de propósitos, y
f) fuerza necesaria para aceptar las responsabilidades de las consecuencias de la propia actividad.

El segundo sentido de esas disposiciones se halla vinculado más con las condiciones necesarias para el mantenimiento o alcance de la democracia que con las habilidades de pensamiento reflexivo, en el sen-

[18] J. Dewey, *apud* William Frankena, *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey*, p. 147.

tido estricto asociado con la indagación científica. Entre ellas destacan tanto las creencias y los ideales como las propias excelencias de carácter.

Al respecto, Dewey subraya la necesidad de que la escuela nueva promueva en las generaciones jóvenes la "devoción" a un fin ideal de democracia y una "fe" inquebrantable en que el hombre y el universo pueden alcanzar gradualmente ese ideal. La imaginación y la proyección permiten delimitar las posibilidades ideales de realización de la democracia, y el lograr tal ideal atraviesa, entre otras cosas, por la fe que tengamos en su consecución. A esta formación en creencias o actitudes —que de hecho Dewey llama "algo como una actitud religiosa hacia posibilidades ideales unificadas"— se suma otra disposición de carácter que es fundamental.

Dewey insiste en la necesidad educativa del fomento de un "impulso benevolente", el cual se ubica en el trato cotidiano con los demás y en el que están siempre comprometidos valores de cooperación, solidaridad, justicia, libertad, lealtad, cuidado, respeto y empatía. Por las mismas razones que articulaban su noción de 'experiencia' al entramado de las relaciones intersubjetivas, su concepción de la educación considera las formas de vida asociadas entre sí, pues el ser humano existe sólo en la medida en que tiene relaciones con otros. Nadie es un ser aislado y desvinculado de los demás; todos somos hijos, padres, hermanos, tíos, amigos o colegas de alguien y como tales estamos sujetos a expectativas y demandas por parte de los otros, de la misma manera que somos objeto de derechos. A menudo, dichas expectativas, demandas y derechos están incorporados a las leyes o, simplemente, soportados por presión social; pero, aun cuando no sean leyes, su existencia y autoridad no deja de ser un hecho empírico, algo que experimentamos, sobre lo cual actuamos y de lo cual sufrimos las respectivas consecuencias. "El derecho, las leyes, los deberes, surgen de las relaciones íntimas que mantienen los seres humanos unos con otros, y [...] su fuerza de autoridad emerge de la relación que mantiene a la gente junta".[19]

[19] J. Dewey, *Experiencia y educación*, p. 69.

De ahí la necesidad del impulso benevolente que, con todo lo que implica, no es privativo de la agencia moral, sino del pensamiento reflexivo en general (tanto si se aplica a la indagación científica como a la solución de dilemas morales), porque, para Dewey, la ciencia no se desarrolla, tampoco, en el aislamiento. Todo el conocimiento, no sólo el moral, se desarrolla en comunidad, donde cada quien es una parte del todo que se halla inmerso en las interrelacionadas formas de vida.

Con este argumento, Dewey consigue mantener su rechazo a la separación entre educación general y educación moral y se permite, también, descartar la distinción entre disposiciones morales y disposiciones intelectuales, pues unas y otras son resultado de la experiencia y ambas dirigirán, a su vez, la reconstrucción de las experiencias futuras.

De ahí que el ejercicio educativo no tenga que distinguir entre el fomento de unas disposiciones y las otras, ni que los métodos que hayan de seguirse para impulsarlas deban ser diferentes. Si la tarea de la educación es, como sugiere Dewey, la de promover la unificación entre las disposiciones para la indagación reflexiva y las disposiciones asociadas al impulso benevolente, esto no debe ser leído como dos tareas diferentes que requieren formas distintas de enseñanza. Las lecciones de instrucción directa son tan poco adecuadas para la promoción de las habilidades intelectuales como lo son para las disposiciones de carácter. No es útil ofrecer a los niños una instrucción directa sobre conocimientos científicos, de la misma manera que no es útil ofrecerles instrucción directa sobre virtudes y derechos. En cualquiera de estas dos formas, lo que recibe el niño son lecciones sobre lo que otros piensan o han pensado y no lecciones sobre cómo ejercer el pensamiento y conducir la acción.

La educación, para Dewey, no tiene lugar mediante la transferencia directa de conocimientos, ideas, creencias, valores o actitudes, y sólo puede ser entendida a través de la experiencia, lo que quiere decir que los métodos deben estar dirigidos siempre hacia el permitir que el niño haga algo al ambiente y que sufra las consecuencias de sus acciones. En este sentido, la habituación tiene un lugar en el discurso pedagógi-

co de Dewey, pero —como he insistido— se trata de una habituación sometida a la indagación reflexiva.

Lo que tal perspectiva pone de relieve es que la noción de 'experiencia' de Dewey abre el camino para escapar de lo que otras teorías insisten en afirmar: que la formación tanto del carácter como de las capacidades intelectuales y reflexivas sean dos aspectos de la agencia moral que exigen y suponen fines y medios educativos incompatibles.

Cabe, sin embargo, preguntarse sobre la validez del postulado deweyano que reduce la inteligencia moral a las habilidades comprometidas con la indagación empírica. No hay duda —como sostiene Mario Bunge— [20] de que los datos empíricos que conciernen al bienestar humano tienen que ser considerados en la evaluación de los códigos morales, pero no es menos cierto que esa evaluación compromete también al análisis conceptual. Los principios morales no son sólo derivables de los hechos y de sus consecuencias fácticas: también están inmersos en consideraciones abstractas respecto de lo que "debe ser". Lidiar, pues, con los asuntos morales es algo que compete, como reconoce Dewey, a la experiencia empírica, pero —quizá— no sólo a ella. Lo mismo ocurre con la investigación científica, pues aunque el patrón experimental puede ofrecer respuestas a algunas preguntas, no es verdad que esas respuestas solucionen todos los problemas con que la ciencia se enfrenta.

Otras visiones de la experiencia, menos atadas al experimentalismo radical, parecieran marcar salidas sensatas a tales cuestiones. En el capítulo siguiente intento mostrar que la visión de Jean Piaget sobre la experiencia consigue escapar de lo que aquí he aventurado como la dificultad principal de la noción deweyana. A pesar de ello, Piaget enfrenta, a su vez, otras vetas problemáticas que parecen estar mejor resueltas en la perspectiva de Dewey.

[20] Mario Bunge, "Hechos y verdades morales", en León Olivé y Luis Villoro, eds., *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*, pp. 29–30.

# LA ACTIVIDAD Y EL DESCENTRAMIENTO DEL SUJETO

## *La noción de 'experiencia' como actividad sobre el objeto en el descentramiento del sujeto*

A lo largo de la amplia obra que Jean Piaget dedicó a exponer su teoría del desarrollo cognoscitivo, insiste en rechazar el clásico postulado empirista según el cual todo cuanto envuelve la inteligencia ha pasado por los sentidos. Esta insistencia piagetiana no obedece, desde luego, a una asunción racionalista clásica respecto de la existencia de categorías *a priori* que menosprecien de manera absoluta el papel de la experiencia en el desarrollo cognitivo. El punto de vista de dicho autor intenta, más bien, articular la perspectiva de una estructura innata, genéticamente determinada, con la necesidad de la experiencia para la construcción de esquemas cada vez más complejos y la evolución de formas de entendimiento cada vez más amplias y maduras.

En el marco de ese intento, Piaget consigue construir una noción de 'experiencia' particular en donde las interacciones que ocurren entre el sujeto y los objetos del mundo no están mediadas por las sensopercepciones —como creyeran los empiristas— sino por la actividad del sujeto. Ésta se encuentra conectada, entre otras cosas, con la asunción de la condición de "centramiento" propio del "egocentrismo" característico de los primeros esquemas cognitivos.

Las nociones de 'centramiento' y 'egocentrismo' de Piaget aluden a la carencia de diferenciación entre el organismo y el medio ambiente. De acuerdo con dicho autor, en el recién nacido la interacción entre el sujeto y los objetos no está delimitada por la comprensión de ellos como entidades distintas o independientes. En este sentido, en los meses posteriores al nacimiento de un niño no existen ni el sujeto (en el sentido epistemológico de la palabra) ni los objetos concebidos como

tales.[1] En la medida en que sujeto y objeto (lo interno y lo externo) no son dos, sino una misma cosa, no puede ser la recepción de estímulos externos la que medie el proceso de su interacción, por lo que su lugar debe ser asignado a la acción del sujeto sobre los objetos del entorno:

> En el campo de los espacios, tanto como en el de las distintas formas de percepción del proceso de construcción, el niño pequeño relaciona todo con su cuerpo, como si éste fuera el centro del universo — pero es un centro que no tiene conciencia de sí mismo— [...] la acción primitiva exhibe a la vez una completa indiferenciación entre lo subjetivo y lo objetivo, y un centramiento fundamental que, sin embargo, es básicamente inconsciente a causa de la conexión con la falta de diferenciación.[2]

Cada acción realizada, en el contexto de los esquemas cognitivos egocéntricos, constituye un todo aislado aunque esté ligada, de hecho, a una relación entre el cuerpo mismo y algún objeto exterior. Tal situación sólo se modifica cuando el proceso de descentramiento comienza y el sujeto se afirma a sí mismo como una entidad independiente de los objetos.

La explicación de las primeras acciones del sujeto sobre los objetos del mundo se sustenta en aspectos biológicos. Aunque para los propósitos de la presente investigación no sea necesario detenerse largamente en los detalles de tal interpretacción, conviene señalar algunos de sus componentes básicos a fin de apuntar mejor la mirada sobre una explicación epistemológica.

Los ciclos del desarrollo cognitivo, igual que los del funcionamiento orgánico, se desempeñan a partir de dos componentes del proceso de búsqueda natural del equilibrio. El primero de ellos es el de la asimilación, esto es, el de la incorporación de un elemento externo (objeto, evento, etcétera) al esquema sensomotor o conceptual del sujeto. El

[1] Jean Piaget, *The Child's Construction of Reality*, *passim*.
[2] J. Piaget, *The Principles of Genetic Epistemology*, p. 21.

segundo componente es el de la acomodación, el cual resulta de la necesidad de considerar las particularidades y características de los elementos que se asimilan. La asimilación y la acomodación tienen la función de producir un estado de equilibrio en el organismo en su relación con el ambiente, y son, por eso, procesos recíprocos de funcionamiento.

Tales nociones, sin embargo, no explican por sí solas el desarrollo, por lo que Piaget suma a ellas otros aspectos relacionados con la maduración del organismo y los cambios del medio ambiente. De ahí que el desarrollo cognoscitivo implique algunos cambios orgánicos que ponen en movimiento ulteriores procesos de asimilación y acomodación. Dos postulados básicos se inscriben en este proceso:

> [Primero] cualquier esquema de asimilación tiende a alimentarse a sí mismo, a incorporar de afuera elementos compatibles con su propia naturaleza [y, segundo,] el esquema entero de asimilación debe alterar, en cuanto se acomoda, los elementos que asimila; esto es, se modifica él mismo en relación con las particularidades de los eventos, pero no pierde su continuidad.[3]

Estos postulados se basan en la idea de que los esquemas de asimilación son innatos y sus primeras expresiones están dadas en forma de reflejos, mismos que son, en primera instancia, las primeras actividades del niño, y éstas, las primeras mediadoras de la experiencia infantil.[4]

Así, en los primeros ciclos del desarrollo, el niño asimila directamente el ambiente externo a su propia actividad vía los esquemas de asimilación innatos. Más tarde, en la medida en que esos esquemas extienden su asimilación, se conforma un número creciente de es-

[3] J. Piaget, *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*, p. 85.
[4] Los esquemas de asimilación innatos son pocos en número —dice Piaget— pero muy generosos en la cobertura de sus campos de asimilación. Incluyen la succión, la vista, el oído y el tacto (este último comienza sólo con el reflejo palmar propio del recién nacido, pero se extiende, después, hacia la presión intencional).

quemas cuya movilidad se expande también; con el tiempo, devienen cada vez más capaces de coordinación con otros esquemas. Así, es la multiplicación de los esquemas, su creciente movilidad y su cada vez mayor capacidad de intercoordinación lo que permite movimientos crecientes hacia la maduración y el descentramiento.

La importancia que Piaget otorga a la actividad del sujeto sobre los objetos del mundo (más allá de que éstos puedan o no ser distinguidos como entidades autónomas e independientes) se inscribe en una idea de "sistema" que no se refiere sólo a lo que sucede en el organismo, sino a lo que le ocurre a él en su relación con el entorno. El individuo y su entorno constituyen lo que Piaget denomina un "sistema epigenético", que supone unos estadios secuenciales cuyo recorrido es necesario para el auténtico funcionamiento del sistema. Y Piaget admite que el sistema puede funcionar de manera defectuosa, mas lo que no acepta es que pueda operar siguiendo un orden de secuencia diferente del que él postula.

No hace falta repetir aquí las críticas que se han hecho a esta nota de la teoría estructural de Piaget. Lo que es importante destacar es que el autor parece estar convencido de que el proceso de descentramiento, la elaboración de los conceptos y la construcción de la realidad, en general, no constituyen sólo un proceso dictado por una estructura innata ni tampoco algo que se construya únicamente a partir de la experiencia, sino que todo eso es posible gracias a la acción de un sujeto dotado, como está, de una estructura innata en su relación con el entorno. A pesar de eso, el proceso de evolución, de crecimiento y maduración sigue siempre un patrón preestablecido en que la participación de la experiencia puede acelerar o retardar la secuencia, pero nunca modificar su curso natural. Después de todo, entonces, las funciones cognitivas no son para Piaget sino una extensión de las regulaciones orgánicas.

Dentro de ese contexto explicativo del desarrollo estructural de la inteligencia pueden apreciarse otras notas distintivas de la noción piagetiana de 'experiencia'.

En su libro *The Mechanism of Perception*, el autor admite —como hiciera Platón— que los mecanismos sensitivos sufren distorsión por

naturaleza. Uno de sus ejemplos alude a un experimento hecho con la "ilusión de Müller-Lyer". Se trata de una conocida ilusión óptica en que aparecen dos líneas de igual longitud que se presentan con flechas en distintas direcciones, en sus respectivos extremos. La línea que tiene las flechas hacia afuera tiende a ser percibida como más corta que la que lleva las flechas dibujadas hacia adentro. De acuerdo con Piaget, los sujetos más jóvenes son más proclives a apreciar una diferencia de tamaño que los sujetos más desarrollados. La explicación que ofrece de ello se basa en que los procesos de descentramiento derivados de la actividad del perceptor superan las distorsiones de los mecanismos sensitivos a que se encuentran más expuestos los esquemas cognitivos más egocéntricos.

Esto refuerza la idea de Piaget respecto de que la experiencia consiste en la actuación del sujeto sobre los objetos. Por eso sostiene:

> La percepción no es la fuente del conocimiento, porque el conocimiento deriva de esquemas operativos de acción como un todo. Las percepciones funcionan como conectores que establecen contactos locales y constantes entre las acciones u operaciones,[5] por un lado, y los objetos y eventos, por otro.[6]

Con esto se ofrece a la percepción una doble naturaleza, una "bipolaridad". Por un lado, hay una polarización a través del objeto; por otro, a través del sujeto. Evidentemente, la distinción es menos precisa, dice Piaget, en la medida en que las percepciones son más primitivas (por la condición de indiferenciación entre el sujeto y el objeto, propia del pensamiento egocéntrico).

[5] La referencia que hace Piaget a las "acciones u operaciones" obedece a que la acción puede ser conceptual y no sólo motora. En el primer estadio del desarrollo, las acciones son sensomotoras; en los estadios posteriores ("estadios operacionales") se manifiestan también las operaciones propiamente dichas.

[6] J. Piaget, *The Mechanism of Perception*, p. 359.

Cuando la polarización se hace en el objeto, añade:

> La percepción no es ni la fuente del conocimiento (la información provista por el objeto adquiere significado sólo cuando es asimilada a los esquemas sensomotores) ni el conector confiable (la información provista por el objeto tiene que ser completada y corregida antes de que pueda conducir a la asimilación).[7]

Cuando la polarización se hace en el sujeto, en cambio:

> Las actividades perceptuales mismas son ya susceptibles, en alguna medida, de un proceso de elaboración y corrección. También son susceptibles de formas tempranas de asimilación y de esquematización, bajo la influencia de actividades sensomotoras o representacionales.[8]

Con esto, Piaget da la razón a Kant en cuanto a que las percepciones son, en cierta forma, organizadas *a priori* desde la polarización del sujeto, pero en el sentido de que son las mismas fuentes internas que guían las categorías del entendimiento las que orientan la organización perceptual. Siendo, pues, la actividad del sujeto la que conduce los procesos perceptuales, Piaget admite que las condiciones de la percepción no son necesariamente anteriores a la experiencia. Lo que sugiere, entonces, es un postulado relacionado con los procesos de equilibrio que intervienen —por vía de la acción— después, y no antes, de los primeros contactos del sujeto con el objeto.

La experiencia, así, no es ni anterior ni posterior a la percepción; es el curso del proceso que va desde el contacto con el objeto hasta la percepción, mediante la acción (operacional o sensomotriz) del sujeto, y ésta supone siempre un esquema preexistente.

[7] *Ibid.*, p. 360.
[8] *Idem.*

La idea de objetividad en Piaget tiene raíces kantianas, esto es, aquélla no se alcanza al concurrir con lo que es aceptado por todos, sino al encontrar lo que contiene la posibilidad lógica de ser aceptado por todos. Tal posibilidad remite al alejamiento de la subjetividad (de aquello que es debido al sujeto y no al objeto mismo) y, en este sentido, conlleva la condición del descentramiento. La objetividad se halla más lejos en la medida en que el pensamiento es más egocéntrico, y se concibe que pueda ser alcanzada crecientemente en la medida en que se progresa hacia el descentramiento.

Así, objetividad y descentramiento parecen ser, a este efecto, los dos costados del mismo asunto. Ello permite interpretar que el problema de la comunidad del conocimiento se resuelve de manera individual, conforme el egocentrismo va desapareciendo progresivamente por el curso natural de una secuencia evolutiva predeterminada.

Sin embargo, aunque fuera posible explicar la cuestión de los principios interpretativos compartidos sólo en términos de una estructura predeterminada y de su evolución natural hacia formas análogas de maduración (algo que admitiría, al menos, una discusión adicional), la noción de 'experiencia' implicada en ello no deja de atajar la solución como un problema de una relación única y directa entre el individuo epistémico y el medio ambiente. La noción de 'sistema epigenético' de Piaget está comprometida con dos polos relacionados: el sujeto (con su actividad) y el objeto, pero no permite considerar los vínculos de otros sujetos en su interacción. Aunque en muchos sentidos, la explicación de Piaget sobre la experiencia pueda ser genial y acertada, parece importante reconocer que no ofrece un lugar, o acaso uno muy marginal, a la relación del sujeto con otros sujetos y a éstos en la trama general de la experiencia humana.

Muchas veces Piaget ha sido criticado por explicar el desarrollo del entendimiento sólo a partir de una perspectiva biológica, en detrimento de una perspectiva social; en el caso de su concepción de la experiencia tal crítica cobra un significado importante. La experiencia no puede ser entendida sólo como una categoría sujeta a los avatares de la conexión entre un sujeto con estructuras predeterminadas y los

objetos de un mundo externo que se asimilan y acomodan a partir de actividades motoras o conceptuales. Algún lugar debe ser concedido, estoy convencida, a los otros sujetos que forman parte del entorno, sin cuyas relaciones parece difícil ofrecer una versión completa de la naturaleza de la experiencia humana. Sobre este punto volveré en el capítulo conclusivo del presente libro.

### *La educación moral desde la visión de la experiencia como actividad sobre el objeto en el descentramiento del sujeto*

Muy probablemente no sería necesario decir que la obra de Piaget incluye un trabajo específico sobre el desarrollo del juicio moral y que ese trabajo constituye el fundamento de una de las teorías más importantes y poderosas que vio nacer la segunda mitad del siglo pasado: la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo y la educación moral de Lawrence Kohlberg. Por tal razón, sin embargo, el análisis que corresponde a este apartado obliga a retomar algunos puntos de las teorías del desarrollo moral, tanto del propio Piaget como de Kohlberg.

Quizá tampoco sería preciso anotar que no todos los rasgos de dichas teorías, ni sus consecuencias para la educación moral, son producto estrictamente de la noción de 'experiencia' piagetiana que he intentado esbozar en el apartado anterior. Muchas de las líneas generales de la teoría cognitivo-evolutiva están respaldadas por una serie de fundamentos filosóficos, biológicos y psicológicos que no tienen una relación muy directa con el concepto de 'experiencia'. Creo, no obstante, que no todos ellos tienen que ser destacados para encontrar que la lógica general de esa teoría conserva una coherencia muy clara con la noción de 'experiencia' que he intentado extraer de los referidos textos de Piaget. Confío en que el análisis que propongo en estas páginas será suficiente para mostrar que algunos de los alcances y debilidades de la popular teoría de Kohlberg son paralelos a los aciertos y limitaciones de la noción de 'experiencia' de Piaget.

Como he señalado, dicha noción piagetiana se halla sustancialmente atada a los conceptos de 'egocentrismo' y 'centramiento-descentramien-

to'. La verdad objetiva, la comprensión de la realidad y el desarrollo cognoscitivo en general se alcanzan en la medida en que los esquemas de pensamiento del sujeto se descentran vía la actividad que vincula los estados internos con las condiciones objetivas del entorno. De igual modo, el juicio moral se desarrolla en la medida en que los esquemas de pensamiento consiguen mayor descentramiento y las capacidades cognitivas dan cuenta de una evolución estructural superior que ha sido predeterminada biológicamente.

Así como en el desarrollo cognitivo hay una polarización entre el centramiento y el descentramiento que atraviesa por la reducción de la perspectiva egocéntrica propia de los primeros esquemas del pensamiento, de la misma manera hay en el desarrollo moral una polarización entre la heteronomía y la autonomía que atraviesa por la disminución progresiva de la perspectiva egocéntrica de dichos esquemas. Y, para Piaget, es el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma el proceso natural de la evolución del pensamiento moral.[9]

En dicho proceso evolutivo —que se conduce de la moralidad heterónoma hacia la autónoma—, Piaget distinguió niveles sucesivos entre el propio del egocentrismo más radical hasta el de la autonomía moral. Estos niveles fueron, después, replanteados por Kohlberg y distinguidos como tres estadios progresivos del desarrollo del juicio moral. Tal autor los llamó estadios "preconvencional", "convencional" y "posconvencional".

Al margen de las diferencias nominales que usaron Piaget y Kohlberg, los estadios o niveles corresponden a maneras diferentes de encarar los problemas morales y las normas convencionales. Tanto los estudios de Piaget como los de su sucesor mostraron que en las edades más tempranas, en que el egocentrismo prevalecía, los niños enfrentaban la moralidad desde una perspectiva en que las reglas y expectativas sociales mantenían un carácter externo al yo, sin la conciencia de la diferenciación ente lo interno y lo externo. Así, de acuerdo con Kohlberg, en el estadio egocéntrico o nivel preconvencio-

[9] *Cf.* J. Piaget, *The Moral Judgment of the Child, passim.*

nal, un sujeto construye sus razones para actuar de manera correcta en función del poder superior de una autoridad externa, es decir, de modo heterónomo.

En el nivel intermedio (convencional), Kohlberg encontró que la manera de encarar los problemas morales se modifica cualitativamente: ya no es la autoridad de las normas y los principios impuestos exteriormente la que juega el papel principal, sino aquello que está involucrado con los intereses de los otros. En tal sentido, el yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros y las interioriza. Un sujeto en el nivel convencional, decía el autor, adopta típicamente un punto de vista de grupo por encima del punto de vista individual; por tanto, sus argumentos morales refieren siempre a lo que es bueno o deseable para la sociedad en su conjunto, al margen de consideraciones personales.

Finalmente, el tercer y último estadio (el posconvencional) constituye la culminación del desarrollo moral. Los razonamientos que realizan quienes alcanzan este punto máximo de la escala evolutiva de la reflexión moral reflejan la máxima reducción del pensamiento egocéntrico, y distinguen perfectamente al yo de las reglas y expectativas de los otros; ya no son ni la autoridad externa ni la perspectiva del grupo quienes definen sus valores y respaldan sus argumentos, sino los principios elegidos libremente, esto es, con autonomía.

Dentro de esa secuencia evolutiva de formas de pensamiento moral, Kohlberg fue más allá que Piaget y distinguió dos etapas o subestadios dentro de cada estadio o nivel. No hace falta aquí entrar en los detalles de cada uno de ellos; baste con decir que el paso de un subestadio a otro, como el paso entre los propios niveles, implica siempre una consolidación del anterior y el establecimiento de nuevos equilibrios en los procesos de asimilación y acomodación de los esquemas cognitivos.

De esta manera, el desarrollo moral corresponde a un proceso en que un nivel jerárquico superior del razonamiento moral implica siempre el haber pasado por los estadios previos, cuyas características son cualitativamente distintas pero se encuentran involucradas con el curso de la propia evolución. Es decir, que el acceso a cada nuevo estadio obliga a reelaborar las categorías que estaban implicadas en

los razonamientos típicos del estadio anterior, lo cual supone que los estadios superiores integran y superan las estructuras de pensamiento de los estadios inferiores.

Así, el desarrollo moral se organiza en una secuencia evolutiva y coherente que corresponde a parámetros lógicos y formales, mismos que son predeterminados y correlativos a los estadios del desarrollo lógico o cognitivo que Piaget señalara, a saber: primero, sensomotor o preverbal; segundo, preoperatorio; tercero, operatorio concreto y, cuarto, operatorio formal.

En efecto, la evolución de los estadios del desarrollo moral se halla condicionada, tanto para Kohlberg como para Piaget, por la evolución de los estadios del desarrollo cognitivo. Nadie que estuviera en el tercer estadio del desarrollo cognitivo, por ejemplo, podría acceder a formas de razonamiento moral que exigieran como base el pensamiento formal que respalda razonamientos morales de principios autónomos. Sin embargo, aunque Piaget y Kohlberg advirtieron que el desarrollo cognitivo era una condición necesaria del desarrollo moral, ninguno de los dos admitió que ésa fuera una condición suficiente. El avance en el desarrollo moral, insistía Kohlberg, supone también progresos en "los niveles de cognición social" que constituyen un puente entre el estadio lógico o cognitivo y el nivel de desarrollo moral correspondiente. Los niveles de cognición social equivalen a las capacidades para comprender las posturas, los intereses, las necesidades y los deseos de los otros, y se expanden mediante el incremento de las capacidades asociadas con la adopción de distintos roles, pues adoptar un rol significa ponerse en el lugar del otro y tomar conciencia de sus pensamientos.

Estas líneas generales de la explicación del desarrollo moral dictaron a Kohlberg sugerencias educativas. Aunque no es éste el lugar para discutir toda la propuesta pedagógica de dicho autor, algunos de sus elementos clave pueden ser observados en relación con los propósitos de la presente investigación.

Como he insistido, en la secuencia de estadios propuesta por la teoría cognitivo-evolutiva subyace la idea de que el desarrollo moral es consecuente y paralelo al desarrollo cognitivo. Así, cuando la intención

educativa se dirige al desarrollo moral, resulta indispensable alentar el progreso de las estructuras cognitivas. Éstas, he dicho también, avanzan y evolucionan de una manera predeterminada biológicamente, pero de acuerdo con la experiencia (entendida como un intercambio activo que se da, en sentido estricto, entre el sujeto y su medio físico). Por eso Kohlberg subraya la importancia educativa del recurso a lo que él llama las "estrategias de estímulos cognitivos puros". Se trata de "ejercicios que conducen a asimilar y acomodar los elementos del entorno y que suponen intercambios activos entre el sujeto y su medio físico".[10] Así, para el primer estadio cognitivo de la propuesta piagetiana, la práctica educativa recomendable tendría que atender las actividades sensomotrices, de discriminación y manipulación de objetos físicos; para los estadios superiores serían deseables ejercicios de manipulación de operaciones, cada vez más complejas, cada vez más formales y más abstractas.

A los estímulos cognitivos puros, Kohlberg sumó otros tres tipos de estrategias pedagógicas sustantivas para el desarrollo moral:

a) las estrategias de "conflicto cognitivo moral";
b) las estrategias "de oportunidades de adopción de roles", y
c) las estrategias de "atmósfera moral".

Las "estrategias de conflicto cognitivo moral" consisten en provocar en el sujeto un desequilibrio del esquema de pensamiento que aplica para interpretar y enfrentar un problema moral. De acuerdo con Piaget, el paso a un periodo superior en la escala del desarrollo cognitivo se realiza como consecuencia de desequilibrios que exigen una reorganización. La cognición de un sujeto progresa en la medida en que los esquemas, que hasta entonces han sido usados para entender la realidad, se ven cuestionados por algún conflicto desequilibrante. Kohlberg se apoya en este presupuesto piagetiano para sugerir dos caminos de estímulo al conflicto que pongan en marcha desequilibrios de los esquemas

[10] Lawrence Kohlberg, *Estadios morales y moralización*, p. 32.

cognitivos morales. Por un lado, dice, los sujetos deben ser expuestos a situaciones morales hipotéticas que obliguen a tomar decisiones que provoquen contradicciones internas en la estructura del razonamiento. Por otro lado, conviene someter a los sujetos, en estadios de desarrollo moral inferiores, a la exposición de razonamientos morales propios de estadios superiores; ello permitirá que las discrepancias de una forma de razonamiento y la otra conflictúen al esquema cognitivo de nivel inferior y lo desequilibren.

Las estrategias de "oportunidades de adopción de roles", por su parte, están vinculadas con su proposición respecto de que la construcción de los criterios morales requiere un puente entre el desarrollo cognitivo y el avance en los distintos niveles de "cognición social". De acuerdo con tal presupuesto, Kohlberg insistió en que la educación moral debe preocuparse por permitir que los sujetos en formación se vean expuestos regularmente a la posibilidad de ponerse en el lugar de los otros, a jugar roles diferentes y comprender así los intereses y necesidades ajenas. Las oportunidades de adopción de roles están en función de la participación que tienen los sujetos en los diferentes grupos e instituciones sociales: la familia, la escuela, la sociedad en general.

Por su parte, las estrategias asociadas con la esencia de la atmósfera moral se refieren al clima que debe privar en las instituciones o grupos en que se forman los sujetos. A decir de Kohlberg, un medio grupal o institucional acorde con estadios superiores de desarrollo moral estimula la evolución de quienes se encuentran en estadios inferiores. Los niños y los adolescentes —según dicho autor— tienden a asimilar el razonamiento moral de los estadios superiores y a rechazar los de los inferiores. Así, mientras más asociada se encuentre la atmósfera escolar, familiar o social en general con mayores índices de libertad y mejores condiciones de justicia, se delimitarán mejores condiciones para el desarrollo moral. Ahora bien, el señalamiento que, a muy grandes rasgos, he hecho de las estrategias que sugiere Kohlberg para la educación moral no abarca, por supuesto, la totalidad de su teoría educativa. Quedan aún muchos otros elementos que no voy recoger aquí, si bien conviene señalar, al menos, otro que considero sustancial

para el análisis, pues se trata de un aspecto en que Kohlberg es particularmente enfático.

Si, hasta ahora, he mostrado algunas de las prescripciones que señala Kohlberg en el sentido positivo en que debe ser conducida la educación moral, la que me ocupa ahora se refiere a lo que él juzga que no debe formar parte de la enseñanza de la moralidad. De acuerdo con él, es preciso desaparecer del *curriculum* "la bolsa de las virtudes", es decir, los contenidos morales específicos que se transmiten de generación en generación. La desaparición de esos contenidos de la moralidad supone la eliminación de toda estrategia de enseñanza y transmisión de principios y normas sociales, de tradiciones y prácticas culturales y morales. Significa no sólo la negación del condicionamiento instrumental, sino también de cualquier estrategia de orientación acerca de imperativos éticos o rasgos de carácter. No sólo se niega el valor del hábito y la instrucción, sino también se rechaza el potencial educativo del consejo, la corrección, el elogio, la censura, etcétera, aspectos a los que se considera como estrategias de adoctrinamiento, jamás de educación. Ésta, para ser tal, tiene que asegurar las condiciones para la libertad de elección autónoma de jerarquías axiológicas, principios superiores y comprensiones sobre el bien y la vida buena. Ello exige la conformación de un *curriculum* neutral que no muestre inclinaciones particulares hacia ningún proyecto moral sustantivo.

Evidentemente, todos estos elementos de la teoría cognitivo-evolutiva, tanto los que se enfocan al establecimiento de los estadios del desarrollo como los que prescriben unas estrategias educativas y desalientan el recurso a otras, obedecen a una concepción particular de la moralidad, la cual se refleja claramente en la descripción del último y más avanzado estadio del desarrollo. Como he señalado, en el estadio sexto del nivel posconvencional, el razonamiento moral de un agente establece ya una diferenciación tajante entre las reglas y expectativas de los otros y las propias, constituyéndose en agente autónomo capaz de definir sus opciones morales en función de principios elegidos libremente. Las leyes, las normas y los acuerdos sociales no tienen validez, salvo si se basan en principios universales dictados autónomamente por

el sujeto. Para Kohlberg, el límite superior del desarrollo del juicio moral se constituye por la autonomía y la libertad en la elección de normas y principios morales.

Por supuesto, esta visión de la moralidad no puede ser atacada, pues obedece claramente a la convicción kantiana de que la moral compromete de modo crucial la reflexión libre y la deliberación autónoma en la construcción de principios superiores y normas de actuación. Comporta la línea fundamental para la comprensión de la naturaleza genuina de la moralidad y decanta perspectivas educativas que se preocupan por respetar la libertad de los individuos para elegir consciente, autónoma y críticamente distintas y variadas formas legítimas del bien.

Sin embargo, no es igual de sencillo convenir con otros aspectos de la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral. Muchas de las tesis de Kohlberg pueden ser impugnadas; de hecho, lo han sido de diferentes maneras y desde distintas perspectivas por decenas de estudios contemporáneos sobre los problemas educativos. Pero la perspectiva desde la que ahora me interesa enfrentar sus tesis se aboca sólo a la ruta en que sus postulados obedecen a la explicación piagetiana de la experiencia. Este análisis, insisto, no se enfrenta a la idea de que la moralidad sea lo que Kohlberg defiende, sino a la manera en que consideran que se arriba a la autonomía moral. Creo que distintas formas de entender la experiencia permiten señalar que el desarrollo moral no puede ser explicado sólo como un proceso estrictamente cognitivo y meramente individual de descentramiento progresivo.

He dicho ya que la noción piagetiana de 'experiencia' es por completo pertinente con la apelación a los recursos que propone Kohlberg para la educación moral, pero aún no he argumentado esta afirmación de manera satisfactoria. Confío en que los párrafos que siguen aclaren mi postura.

Las estrategias de estímulos cognitivos puros, dije, tienen la función de vincular los esquemas de pensamiento con las actividades manipulativas (motoras o conceptuales) sobre los objetos del entorno (es decir, sobre los objetos de la experiencia). Si la experiencia es, como es para Piaget, algo que compromete sólo a un individuo con su medio

físico (esto es, a las condiciones internas del sujeto con las condiciones objetivas de su entorno), el desarrollo del juicio moral compromete exactamente lo mismo, y por eso se tornan relevantes las actividades manipulativas que vinculan al sujeto de la experiencia con sus objetos, siempre al margen de los otros. Así, cuando la noción de 'experiencia' no involucra a los otros en su trama general, el desarrollo del juicio no los compromete tampoco; el desarrollo moral se convierte, entonces, en un proceso individual y estrictamente cognitivo.

En el caso de las estrategias de conflicto cognitivo moral, el escenario podría variar en apariencia, porque una forma de estas estrategias implica la exposición al razonamiento de una tercera persona, de alguien que se encuentre en un estadio superior de desarrollo moral. Sin embargo, la operación manipulativa que ejecuta el sujeto no atiende el contenido del razonamiento del otro, sino sólo su forma, ya que es la forma del razonamiento del otro la que permite encontrar alguna dificultad o conflicto cognitivo con el razonamiento del sujeto del estadio inferior del desarrollo. Si la persona del otro, sus intereses y deseos, sus lazos afectivos o sociales, etcétera, y el propio contenido de su razonamiento no intervienen en el reconocimiento del conflicto cognitivo, la participación de la tercera persona no implica, entonces, ninguna diferencia respecto de la otra forma de estímulo al conflicto cognitivo moral (aquella que exponía al sujeto a un dilema hipotético que lo obligaba a encontrar en solitario las contradicciones o deficiencias de su propia forma de razonamiento). Otra vez, la noción de 'experiencia' de Piaget se mantiene presente suscribiendo el ejercicio deliberativo a la actividad del sujeto sobre el objeto de la experiencia. Ésta, al igual que el desarrollo del juicio, es un hecho cognitivo en que no participa más que un individuo, y lo hace con sus propios esquemas de pensamiento, manipulando intelectualmente los datos fríos de un mundo objetivo.

Alguien podría argüir que las estrategias sugeridas por Kohlberg en cuanto a la atmósfera moral y las oportunidades para la adopción de roles desmienten mi tesis respecto del lugar que este autor ofrece a los otros en el proceso de desarrollo moral y echan por tierra el paralelismo que pretendo establecer entre la noción de 'experiencia' de Piaget y los

recursos pedagógicos que desprende Kohlberg de su teoría estructural. Sin embargo, creo que ese contraargumento es sólo válido en parte y no de manera crucial.

Efectivamente, Kohlberg reconoce que el desarrollo cognitivo no es una condición suficiente del desarrollo moral y confiere un sitio también al progreso de distintos niveles de cognición social. Ni él ni Piaget dejaron de ver que la moralidad no tiene lugar si no es en el corazón de lo social. Sin embargo, hay dos caminos en que la asignación de tal lugar al aspecto social de la agencia moral podría estar mal entendida.

En primer término, hay una evidente asignación de lo que se consideran habilidades sociales a un territorio que, en última instancia, no es diferente de aquel al que están confinadas las habilidades cognitivas. No es inocua la utilización del término "cognición social" que utiliza Kohlberg para designar una esfera del desarrollo moral que se encuentra, a pesar de todo, capitalmente atada a operaciones estrictamente intelectuales. Este argumento puede ser aplicado frente a los dos tipos de estrategias educativas propuestas por Kohlberg, en las cuales, de una manera o de otra, los otros están involucrados. Las estrategias que abren los abanicos de oportunidad para la adopción de roles, así como aquellas que confieren valor formativo a la atmósfera moral, tienen la función de promover sólo el encuentro de mejores y más avanzadas formas de razonamiento moral. En este sentido, no parece descabellado afirmar que la propuesta educativa de Kohlberg se inclinaría, de modo enfático, por ajustar la educación moral exclusivamente al desarrollo intelectual, y que ello es del todo compatible con las notas distintivas de la noción de 'experiencia' que he destacado.

El segundo camino que puede refutar el contraargumento, se ajusta a la convicción de que Kohlberg no advierte el lugar que ocupa la relación intersubjetiva en sus propuestas respecto de las estrategias de adopción de roles, ni lo hace tampoco en las que atienden la esencia de la atmósfera moral. Tanto un tipo de estrategias como las otras asumen que es un individuo aislado el que se enfrenta a formas de razonamiento distintas de las propias, sea a través de un sujeto con un nivel de desarrollo superior, sea a partir de los razonamientos diferentes

que permean las prácticas morales de los grupos o las instituciones en que vive la experiencia. Pero en ninguno de los dos tipos de estrategias se asume que esos razonamientos y prácticas ajenas son producto de contactos intersubjetivos, tanto como el nivel del desarrollo moral del propio sujeto.

Esta falta de consideración del papel de la intersubjetividad puede ser vista, otra vez, como una consecuencia de la propia noción de 'experiencia' de Piaget. Como he sugerido, es factible admitir que ni el sujeto ni el objeto de la experiencia sean exactamente lo que Piaget supone. Si, como puede desprenderse de las nociones de 'experiencia' de Freud y de Dewey, el sujeto —entendido como 'individuo epistémico'— no existe, en el sentido atómico y aislado, el recurso a las estrategias de impulso al desarrollo de los niveles de cognición social que propone Kohlberg merecería ser reinterpretado. Si bien nacemos con reflejos o esquemas sensomotores predeterminados física y biológicamente, la evolución de nuestros esquemas no depende sólo de un intercambio activo con objetos físicos, porque esos objetos físicos están mediados por las relaciones con los otros desde los primeros días posnatales —o quizá, incluso, desde la existencia intrauterina. Los objetos de la experiencia, por su parte, tampoco son sólo condiciones físicas. El ambiente que conforma la experiencia y que, de acuerdo con Piaget, moldea el desarrollo y la evolución natural del entendimiento, tampoco es meramente físico ni necesariamente objetivo, pues forman parte de él las relaciones sociales que dan significado a los objetos de la experiencia.

Por otra parte, tal concepción de la experiencia es, también, la que permite a Kohlberg confiar en que es posible una forma de neutralidad educativa como la que prescribe al insistir en desaparecer del *curriculum* la "bolsa de las virtudes". Si la experiencia fuera únicamente lo que Piaget sostiene que es, la ausencia de contenidos morales en el proceso educativo sería una posibilidad viable. Si la evolución del pensamiento fuera sólo el resultado del avance de ciertas regulaciones orgánicas extendidas hacia funciones cognoscitivas vía el contacto activo con condiciones reales y objetivas, los aspectos subjetivos derivados de las relaciones personales podrían ser desbancados del proceso; y con ellos,

las cargas valorales e interpretativas del mundo y sus condiciones. Pero no es fácil sumarse a tal perspectiva y por ello resulta preciso reconocer que el proceso educativo, tanto como el proceso de desarrollo mismo, están siempre cargados de contenidos sociales y permeados por los acuerdos intersubjetivos.

Si bien es cierto que es necesario restringir en el *curriculum* la transmisión acrítica de contenidos doctrinales, quienes pretendamos educar en la autonomía y el ejercicio de la inteligencia crítica tenemos que ser conscientes de que podremos fomentar tales virtudes intelectuales si, y sólo si, reconocemos que ellas se respaldan en lo que ofrecen los acuerdos intersubjetivos. Es verdad que el deber de la educación moral atiende primordialmente el estímulo y fomento de capacidades intelectuales y de habilidades de inteligencia crítica necesarias para gobernar nuestra conducta de manera autónoma, pero no es menos cierto que dicha capacidad se construye sobre contenidos que no son ajenos a las concepciones intersubjetivas que emanan de las influencias y condiciones sociales.

La interpretación de D. H. Hamlyn sobre la experiencia, que intentaré recuperar en el próximo capítulo, invita a una reflexión de estos problemas bajo una luz diferente, sin obligarnos a despreciar el valor y la importancia de los aciertos de las teorías de Piaget y Kohlberg. Se trata de una concepción de la experiencia en donde la noción de 'individuo epistémico' se desvanece para ofrecer espacio a la idea de una más amplia unidad mínima capaz de conocimiento. Si bien no puede negarse que existe el individuo epistémico, éste puede ser visto, no como un personaje aislado frente a un mundo objetivo, sino como un componente más de una comunidad de personas que comparte un mundo social.

# LAS RELACIONES HUMANAS

*La noción de 'experiencia' como conocimiento derivado de las relaciones humanas*

La perspectiva que reviso en este capítulo parte de reconocimientos que, en buena medida, han permanecido ocultos a las explicaciones previas de la noción de 'experiencia'.

D. W. Hamlyn afirma, como han hecho otros, que la naturaleza de la experiencia supone algunas condiciones causales: ambientales y genéticas; pero agrega a ello otras que son necesarias para que se dé. Se trata de condiciones asociadas con las formas comunes de vida presupuestas en las relaciones humanas. De acuerdo con Hamlyn, la experiencia se conforma, entre otras cosas, a partir de los conceptos, y los conceptos no surgen necesariamente como categorías cognoscitivas, sino, y de modo primario, como categorías afectivas o emocionales que se desarrollan a partir de la convivencia humana.

A fin de explicar estas novedosas condiciones necesarias, seguiré aquí algunos de los hilos del discurso de Hamlyn en que pueden reconocerse los rasgos particulares de su comprensión de la experiencia.

Uno de esos hilos plantea la asunción de que la experiencia es posible, en primer lugar, gracias a ciertas características congénitas del sujeto de la experiencia. Se trata de algunas funciones y cualidades innatas que determinan, en alguna medida, el propio desarrollo de la experiencia. Dichas funciones y cualidades son las primeras condiciones causales de la experiencia, pero no las únicas. Sumadas a ellas se encuentran las sensaciones, por un lado, y los conceptos, por el otro. El otro hilo del discurso de Hamlyn sostiene, entonces, que sólo la suma de sensaciones y conceptos da lugar a la percepción.

Así, la experiencia sensorial es una condición causal de la experiencia perceptiva, pero no puede considerársele como una condición suficiente de las percepciones. Esto es, la percepción sensible requiere de las experiencias sensoriales (o sensaciones) como una condición causal, pero va mucho más allá de ellas; implica, también, la conciencia de un objeto en tanto que un objeto específico, es decir, de un concepto. Siempre que vemos algo (que percibimos algo), dice Hamlyn, lo vemos "como algo", lo cual no significa que lo veamos como es en realidad, sino sólo "como algo", con una descripción particular, o sea, a partir de un concepto.

Ahora bien, el tener un concepto de algo no es necesariamente que se trate de un concepto complejo, completo, total y terminado de ese algo, pues —de acuerdo con el autor— la posesión de un concepto admite grados. Tener un concepto de *X* es saber qué es que algo sea *X*, y esto indica que se puede tener conocimiento de algunos aspectos de *X* y desconocer otros.

No podemos decir que tenemos un concepto de algo, o sobre algo, a menos que tengamos conocimiento de ese algo en cuyos términos lo percibimos. Y esto admite suponer que ese conocimiento no ha de ser necesariamente el conocimiento de ese algo como tal. La creencia, por ejemplo —que puede ser "incorrecta" o "inadecuada"—, supone —igual que la creencia "correcta" o "adecuada"— que uno conoce qué es aquello en lo que cree y qué es que algo sea lo que no cree de ello:

> Una comprensión subjetiva supone la participación en una comprensión objetiva y pública de lo mismo; en este sentido, presupone conocimiento. De ahí que mi postulado de que la percepción implica tener conceptos significa que la percepción implica tener conocimiento, en un sentido lógico.[1]

Pero tal presuposición del concepto en la percepción es sólo lógica y no temporal. No es indispensable suponer que el conocimiento de-

[1] D. W. Hamlyn, *Experiencia y desarrollo del entendimiento*, p. 110.

ba preceder, en el tiempo, a la percepción. La percepción y el conocimiento pueden surgir a la vez: coincidir en el tiempo.

De cuanto llevamos dicho hasta aquí se colige que, de acuerdo con Hamlyn, la experiencia perceptiva está sujeta a la condición causal, dada por las sensaciones correspondientes, y a la condición necesaria, dada por los conceptos. Y, asimismo, que los conceptos pueden derivarse de la percepción, a pesar de que se presuponen ya en ésta, pues la presuposición es lógica pero no temporal; la percepción y los conceptos (entendidos éstos en los términos descritos) pueden surgir coincidentemente en el tiempo.

Ahora bien, podemos preguntarnos si, dado que la percepción no puede ser explicada sólo en términos de un efecto directo de las sensaciones, sino que supone además un concepto, tendríamos que aceptar que cualquier organismo capaz de percepción debería ser también capaz de tener conceptos. Es decir, podríamos plantearnos un dilema, por ejemplo, respecto de la percepción en los animales: o bien, los animales no pueden tener percepciones, o bien, debemos suponer que al concederles la capacidad de percibir estamos obligados a admitir que los animales pueden tener conceptos. Aunque Hamlyn no plantea la cuestión en tales términos, de sus tesis se infiere que el autor se inclinaría claramente por la segunda opción.

Es verdad, admite, que hay muchos conceptos que no pueden ser atribuidos a los animales, pero de ello no debe desprenderse que los animales sean incapaces de tener conceptos. Cuando en un experimento de laboratorio, ejemplifica, un ratón es enseñado a saltar por una puerta que tiene un triángulo y a no hacerlo nunca por una puerta donde hay un cuadrado, no podemos suponer que el ratón adquiera el concepto de triángulo o de cuadrado como conceptos geométricos. Sin embargo, los ratones ven esas figuras geométricas como *algo*, y es de suponer que lo ven como algo que tiene alguna pertinencia con nuestra manera de distinguir las figuras geométricas. Esto es, lo que el ratón conoce del triángulo y el cuadrado debe tener "alguna conexión" con lo que nosotros conocemos como seres humanos.

Por supuesto, el ejemplo anterior refiere a un animal que ha aprendido algo y adquirido un conocimiento en una relación establecida con

los seres humanos. Como indica Hamlyn, en el hecho de que un pez pueda nadar no tiene que estar supuesto ningún tipo de conocimiento, pero el ejemplo del ratón es válido porque se está adscribiendo un concepto a un animal que ha "aprendido" a hacer algo.

Por otra parte, atribuir un concepto de algo a un animal —o incluso a un niño pequeño— no significa necesariamente que ese concepto deba conformarse en su totalidad con el concepto que nosotros poseemos sobre eso. Así, podemos decir que un perro ejecuta algún comportamiento particular cuando "ve a su dueño dando indicios de que va a sacarlo a dar un paseo".[2] Decir que el perro ve a su dueño dando indicios no supone que el perro está atribuyendo un concepto de 'indicio' o de 'dueño' en un sentido relevante. Sin embargo, es lógicamente posible suponer que algunos de los elementos implícitos en el concepto de 'dueño', de su relación con el perro o de los mismos indicios de que saldrá a dar un paseo, estén presentes en el perro. Es decir, que hay algo en la conducta del perro que permite suponer que dicho animal ve lo que ocurre a partir de algún concepto o conceptos implicados. "Realmente así debe ser —insiste Hamlyn— si estamos dispuestos a atribuir al perro algo más que la posibilidad de 'ver' sin más".[3]

Estos ejemplos que utiliza Hamlyn no sólo sirven para reafirmar su idea de que la experiencia perceptiva presupone al concepto y que éste supone cierto conocimiento de qué es que algo sea lo que es. Sirven, a su vez, para introducir un elemento más a su explicación de la naturaleza de la experiencia.

Percibir, se ha dicho, implica tener conceptos. Los conceptos, a su vez, implican conocimiento. Pero no basta con eso: hay que agregar que el conocimiento implicado en la percepción está comprometido, de modo necesario, con la noción de verdad, pues no puede decirse que alguien conoce *X* si *X* no es verdad (aunque para conocer *X* no es indispensable estar cierto de la verdad de *X*):

[2] *Ibid.*, p. 117.
[3] *Idem.*

> Nadie podría decir con propiedad que conoce algo (alguna verdad) si no tiene alguna idea de qué es verdad [...] El conocimiento presupone en el conocedor alguna concepción de qué es que algo sea así, una concepción de la realidad o del hecho y, por tanto, una concepción de la verdad.[4]

En el caso de los animales, otra vez, sería absurdo pensar que puedan estar en condiciones de saber lo que es la verdad. Lo que admite Hamlyn no es que el ratón o el perro —a quienes se han atribuido conceptos en los ejemplos anteriores— sepan lo que es la verdad, sino sólo que son capaces de mantener alguna relación con lo que es la verdad, en el sentido de ver las cosas como verdaderas o como falsas.

Aún así, y por si quedan en el lector resquicios de escepticismo, vale la pena recuperar con detenimiento el análisis que hace Hamlyn de este aspecto de su discurso.

El concepto de verdad a que acude el autor implica lo que Wittgenstein describe como "una necesidad de acuerdo en los juicios" y que ofrece a la verdad un carácter social y público. No es que Wittgenstein —ni desde luego Hamlyn— sugiera que lo acordado socialmente sea la verdad. Se trata, más bien, de reconocer que hay una conexión crucial entre lo que es verdad y lo que está acordado. En este sentido, puede hablarse de verdad, si y sólo si, esto se hace en contextos en que cobra sentido hablar de cosas convenidas y no convenidas de manera social:

> La verdad debe ser en principio pública; una verdad necesariamente privada no tiene sentido. Esto [...] no equivale a decir que alguien no puede conocer una verdad que nadie más conoce de hecho; lo que se pretende manifestar es que estaría fuera de lugar hablar de una verdad cuyo conocimiento fuera *lógicamente imposible* para otros. Por ello, tener una concepción de la verdad es tener al menos la idea de que aquello que se di-

[4] *Ibid.*, p. 119.

> ce que es cierto es susceptible de ser objeto de posible acuerdo con otros.[5]

De ahí que la adquisición de la comprensión acerca de qué es que algo sea verdadero o falso esté lógicamente sujeta al posible acuerdo con los demás, es decir, al contexto público.

De nuevo, si es posible presuponer la noción de 'verdad' en el conocimiento que se ha atribuido a los animales (al ratón y al perro de los ejemplos anteriores), ello se debe a que, en el proceso de convivencia de los animales con los seres humanos (el experimentador en un caso, el dueño en el otro), los animales se han iniciado en lo que es convenido y lo que no es convenido. El animal ha sido puesto en condiciones de ver qué es para los seres humanos lo que es verdad (lo que es correcto) y lo que no lo es (lo que es equivocado).

La noción de 'verdad', entonces, juega como un elemento de conexión con el acuerdo en los juicios que Wittgenstein suponía inherente al conocimiento, lo que Hamlyn entiende por una "inteligencia común":

> La inteligencia común es un presupuesto del conocimiento, y para que alguien, hombre o animal, pueda conocer, ha de pasar por él [...] La inteligibilidad de la cual depende la verdad, presupone a su vez a la verdad [...de tal manera que] el acuerdo en los juicios significa un acuerdo en las formas de vida.[6]

La cuestión de si los animales pueden estar de acuerdo con nosotros se sujeta, entonces, a la cuestión de que estén, de alguna manera, en posibilidad de compartir con formas de vida humana. Ahora bien:

> Decir que un animal puede compartir nuestra forma de vida es afirmar, por lo menos, que su comportamiento nos resulta inteligible y que encaja con lo que nosotros hacemos de un modo

[5] *Ibid.*, p. 120.
[6] *Ibid.*, p. 121.

> que, al menos, es consistente con el modo con que podemos encajar en nuestra manera de ser lo que hacen *otras* personas. Lo cual presupone, en el peor de los casos, una sensibilidad en común con nosotros, unas formas comunes de juicio y, asimismo, unas formas comunes de expresión. Es decir, que existe al menos la posibilidad de que capten el mundo de manera similar o análoga a como lo captamos nosotros sobre la base de la actuación de los sentidos.[7]

Lo cual significa que la inteligibilidad de la conducta de los animales —igual que la de los seres humanos— presupone deseos e intereses comunes. Hamlyn no quiere decir con esto que los intereses y deseos comunes no puedan ser conflictivos, sino sólo que tienen que ser potencialmente comunes. Para que los intereses de un animal sean potencialmente comunes a los nuestros —sea que choquen o que coincidan, pero que sean análogos—, el animal debe estar en contacto o en relación con nosotros, y que ese contacto incorpore los modos como nosotros nos relacionamos mutuamente.

Así, cuando un ratón, un perro o un niño están sujetos a este tipo de relación o conexión con los seres humanos, entran en juego los modos de la relación humana que constituyen el núcleo de la noción de 'experiencia' en Hamlyn.

En resumen, lo que se ha dicho hasta aquí es que para acceder a la cadena de condiciones con que está comprometida la experiencia (y que se han descrito como la posesión de un concepto, que presupone lógicamente algún conocimiento, y éste a su vez presupone el criterio de verdad), los animales, como los niños, tienen que entrar en contacto con relaciones de índole humana. La experiencia, pues, no es posible sin el entendimiento que se desprende de las relaciones que conectan al sujeto de la experiencia (sea éste animal o persona) con otras personas.

Ahora bien, para que algún entendimiento sea desprendible de este tipo de relaciones, hay una condición necesaria previa que tiene que ser

[7] *Ibid.*, p. 121.

cumplida. Tal condición está marcada por factores innatos conectados con poderes, tendencias y disposiciones connaturales.

Las relaciones humanas, que marcan la forma y el contenido de la experiencia en la especie humana, son posibles sólo en la medida en que desde su nacimiento el niño posea "la potencialidad de ser humano". Esto es, "que sea un niño humano con una constitución física capaz de desarrollarse hasta hacerse un ser humano adulto".[8] Lo anterior supone que el niño, desde el primer momento después de su nacimiento, debe ser capaz de responder a las distintas formas de la atención humana mediante formas igualmente humanas; esto cobra significado sólo si se acude a un modelo de explicación de las relaciones humanas muy distinto de los modelos tradicionales.

De acuerdo con Hamlyn, las explicaciones que se han ofrecido a la interacción de un organismo con su entorno en términos físicos o fisiológicos han sedimentado la explicación de las relaciones interhumanas desde una perspectiva mecánica. Sin embargo, decir que una parte del cuerpo de un niño reacciona de una determinada forma a un estímulo puntual, no debe implicar que pueda decirse que el niño —todo— reacciona de manera parecida ante un estímulo, o ante el mundo en general. Y la palabra "reaccionar", añade, no debe ser interpretada en términos meramente mecánicos. Por ejemplo, la relación del niño con su madre no puede ser entendida sólo de acuerdo con un modelo de estímulos y respuestas, aun cuando pueda admitirse que en esa relación caben constantemente estímulos y reacciones a ellos.

Tampoco sirve entender las relaciones interhumanas en términos que supongan que el niño es un generador de actitudes o conductas similares a las de los adultos. Es verdad, admite Hamlyn, que —como han develado los psicólogos— en edades tempranas las actitudes del niño frente a las cosas son siempre manipulativas; pero esto debe ser mirado con cautela, pues cuando decimos que una actitud infantil es manipulativa frente a un objeto, no debemos entender que el niño trate a los objetos como "cosas de uso", que es lo que significaría si

[8] *Ibid.*, p. 140.

nos refiriéramos a la actitud manipulativa de un adulto, en que puede suponerse ya alguna forma de racionalidad práctica. En los comienzos de la vida, más bien, las cosas figuran como objetos del tacto y de la sensación, como movimientos corporales de distintos tipos.

Así, enjuiciar las relaciones de los niños con los adultos como manipulativas en el sentido adulto es un error, pues supondría que el niño es un "sujeto calculador o interesado en la razón práctica":

> Si el niño responde al amor de la madre con un amor efectivo por su parte, no se puede decir que ello sea el resultado de un reconocimiento de que ésta es la "respuesta adecuada" en esas circunstancias concretas. Ello exigiría una comprensión de lo que implica una relación que, por un lado, es tan complejo y, por otro, es algo que tal vez cabría esperar que surgiese de sus primeras respuestas más que ser un presupuesto de las mismas.[9]

Es decir, que una explicación de esta naturaleza implicaría la posesión, por parte del niño, de una serie de conceptos demasiado complejos que no es posible atribuirle en edades tempranas y supondría justo aquello que se pretende explicar. Ninguna reacción infantil, pues, puede ser resultado de la aplicación de la razón práctica, y aunque sea posible admitir que algunas de sus reacciones sean resultado de procesos meramente mecánicos, muchas de las reacciones implicadas en las relaciones del niño con otros seres humanos no son producto de respuestas sólo fisiológicas.

En este orden de ideas, el modelo de explicación de las relaciones humanas que rescata dicho autor es un modelo que se origina en una esfera del entendimiento estrictamente emocional. De acuerdo con Hamlyn, la mayor parte de las actitudes que tienen los niños frente al mundo —objeto de la experiencia— a partir del nacimiento son "emocionales", en el sentido amplio de la palabra. Cuando Hamlyn sostiene que un supuesto básico de la posibilidad de la experiencia es

[9] *Ibid.*, p. 141.

que el niño sea, de modo connatural, capaz de responder a la atención humana en formas igualmente humanas, está admitiendo que parte de su constitución hereditaria atañe a modelos de expresión de sentimientos, lo cual significa:

> Concebir a los seres humanos como poseedores de formas naturales de expresión de tipo emocional [...] Así, la expresión de amor en los padres puede engendrar a su vez como respuesta otras expresiones amorosas, pero no porque el niño vea que eso es lo apropiado, sino porque tiene esa propensión natural.[10]

Si admitimos que esta propensión natural de carácter emocional existe, el surgimiento de los primeros conceptos no estaría dado, como pretendería el empirismo, por los meros avatares de la experiencia individual. Y tampoco puede interpretarse —como se derivaría del interaccionismo propuesto por Piaget— como resultado de la acción del sujeto que posee una estructura cognoscitiva innata con las influencias estructurantes causadas por la libre expresión de los reflejos naturales. Las otras personas y sus contactos con el niño no son por eso otros objetos en el mundo, un aspecto más del entorno que rodea al organismo en sus procesos de equilibrio. Las influencias que los otros ejercen en la mente del niño son el corazón de la experiencia, son parte del proceso a través del cual emerge el concepto de verdad que es indispensable para la adquisición de conocimiento y presupuesto inicial (lógico, no temporal) de la experiencia misma.

En el intento de alcanzar una comprensión de lo que debe ser una conciencia en desarrollo, no podemos ver al niño como una entidad puramente cognoscitiva, como algo tan sólo empeñado en la discriminación y clasificación, como una computadora programada y provista de la información correcta. Aunque es importante que el niño posea tendencias y capacidades innatas (la programación) y que su atención esté canalizada de modo que se le inicie en las cosas (los datos que se

[10] *Ibid.*, p. 144.

le incorporan), nunca podría con eso —como tampoco podría hacerlo una computadora— llegar a comprender qué es que algo sea esto y no lo otro, lo que es correcto o lo que no lo es. Esto sólo puede lograrse a través de las relaciones con los demás, asunto en que los sentimientos, necesidades y actitudes desempeñan la parte importante. De ahí que la emoción no sea meramente un factor irracional y que distrae, sino que es un elemento decisivo en el desarrollo intelectual. Para Hamlyn son, pues, los sentimientos —en principio, potencialidades innatas y naturales— los que inician el proceso del desarrollo de la experiencia.

### *La educación moral vista desde la noción de 'experiencia' como conocimiento que se adquiere en la conexión propia de las relaciones humanas*

Antes de entrar en el detalle de las implicaciones que tendría una noción de 'experiencia' como la de Hamlyn en el ámbito de la educación moral, quisiera hacer un par de señalamientos. En primer lugar, parece conveniente decir que, a diferencia de lo que he hecho en apartados anteriores, en éste no recupero proposiciones educativas enunciadas por el propio autor ni por ningún seguidor suyo. Los textos de Hamlyn que he revisado son desarrollos estrictamente epistemológicos y sus tesis están muy lejos de abocarse a descripciones o prescripciones educativas. Las consecuencias que la noción de 'experiencia' de Hamlyn pueda arrojar para la teoría y la práctica de la educación moral es una elaboración ajena a él. Sin embargo, aquí he aceptado el reto de extender la interpretación más allá de su discurso, a riesgo de comprometerlo con derivaciones de sus tesis que él mismo no hace explícitas y que no necesariamente estaría inclinado a asumir. No obstante, su noción de 'experiencia' es útil en el contexto de la presente investigación, precisamente porque a partir de los elementos que le son consustanciales puede hacerse una lectura diferente de algunos de los problemas que solemos enfrentar quienes estudiamos la educación moral.

A la par de este señalamiento, conviene hacer otra puntualización relacionada. Evidentemente, la noción de 'experiencia' por sí sola, como

la teoría epistemológica general de Hamlyn, no ofrece ningún indicio de cómo él entiende la naturaleza de la vida moral, ni ningún dato preciso sobre los postulados éticos que estaría dispuesto a admitir. A pesar de ello, asumiré, de aquí en adelante, que sus tesis epistemológicas no necesitan ser distanciadas de una perspectiva sobre la moralidad similar o análoga a la que se defiende desde la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget y Kohlberg. Es decir, adaptaré la noción de 'experiencia' de Hamlyn a un marco de explicación kantiana en la medida en que asumiré que la libertad para la autodeterminación de los principios y las normas morales es una condición primordial e inalienable de la agencia moral.

Intentaré, pues, mostrar que una misma concepción sobre los resultados deseables de la educación hacia la autonomía moral puede ser atajada de maneras muy distintas, a partir de distintas concepciones de la experiencia. Si para Piaget y Kohlberg el alcance de la autonomía moral suponía principalmente el estímulo al desarrollo de las capacidades intelectuales de los individuos, para una perspectiva que se construya desde la noción hamlyniana de 'experiencia', la educación de la autonomía moral bien puede admitir que otras piedras de toque, asociadas con muy diversos factores de la estructura psíquica —además de los que son meramente cognitivos y estrictamente individuales—, intervienen en el proceso del desarrollo de los criterios morales y la conducta ética. A la par, intentaré mostrar que el desarrollo de la libertad intelectual que Piaget y Kohlberg reconocen como esencial a la agencia moral puede ser estimulado sin necesidad de creer que la transmisión de los ideales y prácticas culturales de las generaciones precedentes pueda ser, de modo genuino, suprimida o marginada del proceso educativo.

La primera condición importante que marca las diferencias entre los postulados educativos de Piaget y Kohlberg y aquellos que considero potencialmente emergentes de la teoría epistemológica de Hamlyn, radica en la manera en que estos dos discursos entienden el arribo a la verdad moral. Mientras la concepción de 'experiencia' de Piaget asume que el encuentro de la verdad (moral o de otro tipo) se realiza mediante un proceso de descentramiento estrictamente individual, la perspectiva de Hamlyn sostiene que hay una conexión crucial entre

el encuentro de la verdad y el conocimiento de lo que socialmente ha sido convenido como verdadero. De acuerdo con este autor, recordemos, la construcción de los conceptos, el acceso al conocimiento y la misma elaboración de los razonamientos, se hallan comprometidos — como sugería Wittgenstein— con la aprehensión de acuerdos públicos, sociales, y, por ello, con las experiencias de convivencia entre los seres humanos.

Es fundamental insistir en que tal proposición no defiende que la verdad moral sea idéntica o equivalente a lo que socialmente se acepta como verdadero. De ser así, cabría admitir un pronunciamiento conforme con una visión de la moralidad tan relativista y conservadora como difícil de sostener. Pero no es éste el caso. Lo que Hamlyn pretende poner de relieve es que las elaboraciones que realiza la mente humana y los marcos interpretativos que utiliza al construir sus conceptos y hacer sus juicios, no son el resultado de meras operaciones mentales individuales y desconectadas de las condiciones sociales que han forjado operaciones mentales en otros sujetos de experiencia. El desarrollo individual y el aprendizaje no son, para él, fenómenos resultantes de secuencias evolutivas universales y predeterminadas, sino, más bien, el resultado de experiencias que implican la iniciación a un mundo de conocimiento compartido y público.

Así, la aprehensión de conocimientos compartidos no tiene que ser vista, de modo necesario, como un proceso de adoctrinamiento sobre cuestiones dictadas social o culturalmente. Lo que es imperativo reconocer es que la comunicación de ciertos contenidos morales no sólo es inevitable en el curso de la convivencia cotidiana y las circunstancias propias de la crianza y la experiencia educativa en general, sino que también es el marco básico desde el que puede hacerse la interpretación de la realidad y, por supuesto, también de los asuntos morales. Cuando Piaget sostenía que al enseñar algo a un niño lo único que logramos es evitar que él lo descubra por sí mismo, dejaba de ver que la transmisión de ciertos conocimientos no es sólo una cuestión de adquisición de contenidos, sino una condición para la afiliación a formas, estrategias y modelos de pensamiento. El contenido cultural de que nos apropiamos en la interacción con los otros no constituye sólo un conjunto de datos o

una suma de información sobre la manera en que ha sido o es explicada la realidad por otros; es también, y sobre todo, la base que conforma nuestras maneras de percibir el mundo, es decir, de verlo y de pensarlo.

Por eso, cuando decimos que un agente moral maduro es capaz de realizar operaciones intelectuales libres y autónomas, guardando una necesaria independencia de los puntos de vista de los otros, no podemos dejar de ver que esos puntos de vista han contribuido, de alguna manera, a allanar el camino de la propia libertad y autonomía que permite distanciarse de ellos. De hecho, si coincidimos con Hamlyn, no parece imposible sostener que sea precisamente la iniciación en el conocimiento de los puntos de vista ajenos la que sustente las condiciones de posibilidad que tengamos para la propia disidencia.

La libertad de pensamiento que —junto con Piaget y Kohlberg— considero sustancial en la agencia moral no es un don natural que se desarrolla por el efecto del crecimiento y la maduración fisiológica. Es, más bien, una posibilidad que sólo puede construirse sobre formas y contenidos de pensamiento; que puede desprenderse sólo en atención a lo que muestra la realidad social en que vivimos y a los significados que emergen de los intercambios a que estamos expuestos en la convivencia con lo otros. La libertad de pensamiento, lejos de ser una construcción estrictamente individual o atomizada, es el resultado de procesos reflexivos que se realizan al amparo de lo convenido, e iluminados por ello. El margen para la divergencia individual no tiene por qué verse comprometido en el reconocimiento de que el conocimiento está sujeto a un marco de acuerdos valorativos.

Tal perspectiva seguramente sería apoyada por autores como Lev Semenovich Vygotsky, cuya concepción de 'experiencia' es, en algún sentido, similar a la de Hamlyn. Vygotsky insiste en que la relación entre el sujeto de la experiencia y sus objetos está siempre mediada por los otros. "El camino —dice— que va del objeto al niño y del niño al objeto pasa siempre a través de otra persona".[11]

[11] Lev Semenovich Vygotsky, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, p. 30.

Las operaciones mentales no se inventan, deducen o descubren como un *insight* repentino o mediado exclusivamente por la acción individual y atomizada de los sujetos, como podría desprenderse de las nociones de esquemas psicológicos inherentes que existen de antemano a la experiencia. En el proceso general del desarrollo del entendimiento se hallan presentes siempre dos líneas de génesis distintas: por un lado, unos procesos mentales de origen biológico y, por el otro, las funciones psicológicas que se derivan del orden sociocultural. Tanto la conciencia como la conducta nacen de la interacción entre ambas líneas. Y a esto añade:

> Todas las funciones en el desarrollo de un niño aparecen dos veces: primero en el nivel social y después en el individual. Primero entre la gente (interpsicológicamente); después internamente (intrapsicológicamente). Esto aplica de igual modo a la atención voluntaria, a la memoria, a la lógica o a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan a partir de las relaciones entre los individuos.[12]

Si Hamlyn no se sitúa lejos de Vygotsky en dicha explicación, quizá tampoco se separaría de él cuando éste se pronuncia en favor de la iniciación temprana, la instrucción, la guía y el ofrecimiento de oportunidades de imitación en sistemas de valores y creencias culturales, conocimientos acumulados y conceptos expandidos socialmente. No porque Vygotsky piense que la aprehensión de la tradición cultural sea el requisito suficiente para el control y dirección autónomos de la conducta, sino porque está convencido de que esos elementos culturales condicionan y potencian la expansión del desarrollo de los procesos mentales superiores. Reconoce, como Hamlyn, que en el proceso de desarrollo del entendimiento (él se refiere, por supuesto, al entendimiento en general, pero nada impide aplicar su tesis también al entendimiento moral) hay una condición dinámica que compromete un vaivén entre

[12] *Ibid.*, pp. 56-57.

el avance interior de ciertas estructuras cognitivas y la adquisición de los significados que provee la experiencia, entendida ésta en el sentido en que la consideran ambos, es decir, como un fenómeno que implica a más de una persona.

A partir de lo anterior es posible sostener que las tesis que Hamlyn defiende respecto de las condiciones de la experiencia que hace posible el desarrollo del entendimiento dan cuenta de una vía que hace necesaria la conciliación entre dos conjuntos de objetivos educativos que aparentaban ser incompatibles: el fortalecimiento de un cuerpo de conocimientos, un conjunto de contenidos valorales, actitudinales y de prácticas sociales en que se sostienen los juicios; y una inducción temprana en la práctica del ejercicio crítico y de la inteligencia reflexiva autónoma. Así, las vías para el desarrollo de la autonomía no cursan por territorios externos a la comunicación intersubjetiva de las creencias, los ideales y los principios acordados. Quizá, entonces, lo que puede poner en juego el respeto a la libertad individual no es tanto el contenido de la enseñanza sino su forma. Tal vez el problema debe ser abordado, como sugiere John Passmore,[13] desde los métodos y procedimientos que comprometemos en la transmisión de lo acordado. La diferencia entre educar y adoctrinar, sostiene este autor, no compete al "qué" de lo que se enseña, sino al "cómo" se realiza la enseñanza. Quien adoctrina, trata a las normas, procedimientos y principios que comunica, como algo que no puede ser alcanzado por la crítica. Quien educa, en cambio, instruye (como el adoctrinador) sobre normas, procedimientos y principios, pero da lugar a que cada uno de ellos sea sometido a juicio, y admite que él mismo no tiene respuestas últimas a todas las preguntas que surjan en el contexto del enjuiciamiento.

Si Passmore tiene razón en esto, el arma de ataque contra el adoctrinamiento no es la neutralidad, sino el recurso constante a la propia actitud crítica y autónoma que se pretende estimular. Postulado que coincide, por otra parte, con los pronunciamientos de Johh Dewey. Ahora bien, además de las derivaciones que emanarían para el discurso de la educación moral

[13] John Passmore, *La enseñanza de un sentido crítico*, pp. 398, 400–401.

en la explicación de la experiencia —que, como he dicho, pienso que Hamlyn comparte con Vygotsky—, hay otro elemento característico de su noción que interesa poner de relieve y que podría arrojar otra serie de implicaciones que es importante considerar. Me refiero a la intuición hamlyniana respecto de que las condiciones de la experiencia emergen, primariamente, a partir de las emociones y los sentimientos.

He señalado, al exponer las tesis de Hamlyn, que uno de los prerrequisitos *sine que non* de la experiencia es el concepto. He insistido, también, en que Hamlyn no admite la suposición metafísica de la existencia de conceptos innatos y que, más bien, considera que es lógicamente posible consentir que el concepto y la experiencia se den en un mismo momento (aunque una presuponga al otro de manera lógica). Por otra parte, las condiciones de posibilidad de que la experiencia y el concepto surjan de modo paralelo en el tiempo se ofrecen por una condición que sí es innata: la actitud emotiva natural del ser humano.

Si Hamlyn acierta con esta declaración, parece factible defender la idea de que las actitudes emocionales son el motor generador de las capacidades y procesos cognitivos —al menos, en las primeras experiencias posnatales—, aunque nada en su discurso indica que no tengan, también, cierto poder en los procesos ulteriores de aprendizaje y desarrollo del entendimiento. El propio Hamlyn lo ve así, y lo confirma de manera explícita la cita que repito: "la emoción no [es] meramente un factor irracional que distrae, sino que es un elemento decisivo en el desarrollo intelectual".[14]

El acuerdo con la defensa de que las actitudes emocionales son un prerrequisito de otras operaciones mentales (en este caso, cognitivas) conduce a retomar una de las cuestiones cruciales que señalé desde la introducción del presente libro, respecto de los vínculos de los factores que intervienen en el desarrollo y el crecimiento moral: los ámbitos de la estructura psíquica de la moralidad, que solemos entender como distantes o separadas, empiezan a revelarse crucialmente unidas y con conexiones que, a menudo, no contemplamos.

[14] D. W. Hamlyn, *op. cit.*, p. 146.

Si bien, tradicionalmente los discursos educativos han admitido vínculos y relaciones entre los procesos intelectuales y los afectivos, ello se ha hecho en una sola dirección. Desde Platón hasta la fecha, se ha destacado la importancia que tiene el ejercicio de ciertas capacidades intelectuales y deliberativas para que "la razón" ejerza control y gobierne sobre las emociones. Sin embargo, no es común encontrar discursos que se detengan a observar las posibilidades de una dirección opuesta de esas relaciones, en que las emociones dicten y predispongan las condiciones para el ejercicio y desarrollo de capacidades cognitivas. Si esto se ha hecho, ha sido sólo en el marco de los discursos psicopedagógicos que atienden la búsqueda de las mejores condiciones para la motivación y la dirección de la atención de los estudiantes. Son discursos que han puesto de relieve que el clima afectivo influye en la disposición que tienen los sujetos para enfrentar determinadas tareas de aprendizaje, pero no porque consideren que las emociones sean una condición de la génesis de otra clase de operaciones mentales, sino sólo porque reconocen que la disposición de los sujetos para ciertos ejercicios, prácticas o conductas está engarzada con estados de ánimo que dependen de aconteceres afectivos. Quizá quienes estudiamos los diferentes aspectos involucrados en la empresa educativa de la moralidad no nos hemos detenido suficientemente en la indagación de lo que sugiere la propuesta de Hamlyn. Al parecer, ello sería útil, al menos, en la medida en que nos permitiera desarticular las tradicionales divisiones entre lo que llamamos emotivo y lo que consideramos estrictamente cognitivo. Aunque —como he dicho antes— es imperativo deslindar las diferencias conceptuales con que se encuentran comprometidas estas nociones, es preciso reconocer, también, que sus fronteras no son siempre precisas, que sus génesis no están necesariamente desenlazadas y que sus funciones, en el entramado de la estructura psíquica total de la moralidad, no son lógicamente irreconciliables.

Como señala Olbeth Hansberg,[15] las emociones no son sucesos homogéneos sino dispares. Algunas están directamente ligadas a

[15] Olbeth Hansberg, *La diversidad de las emociones*, pp. 11–12.

sensaciones o a cambios fisiológicos; algunas son más naturales y parecen hallarse atadas a condiciones congénitas; otras, más bien, han sido aprendidas y afinadas por la experiencia; unas más se encuentran claramente ligadas a cambios cognoscitivos; otras, a actitudes evaluativas o a deseos; unas comportan expresiones conductuales inmediatas; otras se sujetan a restricciones dictadas por las creencias o el conocimiento; otras más permanecen al margen de las actitudes propositivas; algunas son más o menos racionales o más o menos susceptibles de modificación o más o menos determinadas o indeterminadas por las circunstancias. En fin, las emociones se encuentran vinculadas con todos los demás estados y procesos mentales: tanto con los que son de carácter estrictamente cognitivo, como con los de índole volitiva; con los que se refieren a condiciones motivacionales o actitudinales; a disposiciones, deseos, intenciones, resortes, reacciones o respuestas; a inclinaciones, tendencias o hábitos, a creencias, ideales, aficiones o prejuicios, etcétera.

Tanto en lo que da cuenta de la génesis como en lo que atañe a los desempeños de los distintos estados emocionales, el resto de los procesos y operaciones mentales mantiene análogas relaciones complejas y multidireccionales con todos los demás. Y es esa complicadísima retícula de vínculos y conexiones la que conforma las maneras de pensar, de actuar y de ser de un agente moral.

Por lo antedicho, pierde sentido, otra vez, la vieja discusión sobre si las tareas de la educación moral deberían abocarse a fortalecer las habilidades de razonamiento y juicio crítico o deberían inclinarse, más bien, a fortalecer rasgos de carácter o disposiciones actitudinales. Pierden sentido, igualmente, los debates en torno a si es más importante ocuparse de estimular las esferas cognitivas o las referidas a los sentimientos morales, porque, en el juego de la moralidad, unas y otras se suponen mutuamente. En el cuidado del desarrollo y afinación de los sentimientos van comprometidas las operaciones cognitivas, y en la expansión de las capacidades de juicio y razonamiento moral los sentimientos también juegan un papel destacado, tanto si se considera a los sentimientos como motores del desarrollo

cognitivo, como si se los ve sólo como parte de la trama general del razonamiento moral.

Si a este criterio sumamos los argumentos señalados antes respecto del lugar que Hamlyn asigna a los demás en el desarrollo de la experiencia, estamos en posición de insistir en esto: tiene sentido detenerse en discusiones sobre si han de ser prioritarias las estrategias de estímulo cognitivo, al margen de contenidos morales, o la exposición a la oportunidad para actuar de acuerdo con normas y principios permeados por acuerdos intersubjetivos, si esto se hace a la luz de los significados que se asignan a las distintas operaciones mentales involucradas en alguna explicación inteligible del desarrollo del entendimiento y la agencia moral. Los criterios que se usen para priorizar unas estrategias educativas frente a otras tienen que contemplar que las funciones de la maquinaria que compone la estructura psíquica de la moralidad se suponen unas a otras y se relacionan de manera recíproca y solidaria.

Es claro que los educadores debemos estar particularmente preocupados por abrir y ampliar las oportunidades para la disidencia reflexiva y el ejercicio de la inteligencia crítica, pero ello no puede hacerse castigando la comunicación de aquello que, generación tras generación, se ha considerado racionalmente más valioso y deseable y cuyo conocimiento contribuye justo al desarrollo de esas capacidades críticas. No tenemos, pues, que ocultar nuestros ideales al promover que las generaciones jóvenes construyan los suyos. La condición de posibilidad de que ello suceda está dada, entre otras cosas, por la oportunidad de observar y someter a juicio el pasado y el presente de las ideas y las creencias compartidas. A partir de ellas podrán construirse otras nuevas y mejores. Éste es, en última instancia, el significado genuino y legítimo de la educación: el de comunicar lo que hemos sido en el pasado y lo que en el presente somos, a fin de impulsar las potencialidades hacia horizontes que den cuenta de lo que podemos y deseamos ser a futuro, tanto individual como socialmente.

# BIBLIOGRAFÍA


ARISTÓTELES, *Ética nicomaquea*. Vers. esp. y notas de Antonio Gómez Robledo. México, UNAM, 1954.

ARISTÓTELES, *Metafísica*. Introd., trad. y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid, Gredos, 1994.

BUNGE, Mario, "Hechos y verdades morales", en León Olivé y Luis Villoro, eds., *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*. México, UNAM, 1996, pp. 27–36.

CARR, David, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. Londres, Routldge, 1991.

COPLESTON, Frederik, *A History of Philosophy. I. Greece and Rome*, parte 1. Nueva York, Image Books, 1962.

DEWEY, John, *Democracy and Education*. Nueva York, Free Press, 1966.

DEWEY, John, *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1960.

DEWEY, John, *Reconstruction in Philosophy*. Boston, Bacon Press, 1952.

ERIKSON, Erik, *Childhood and Society*. Londres, Pelican Books, 1965.

FRANKENA, William, *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey*. Michigan, Scott Foresman, 1965.

FREUD, Sigmund, "El yo y el ello", en *Freud total. Edición multimedia de las obras completas* [CD-ROM]. España, Nueva Hélade, 1995, pista CXXV.

FREUD, Sigmund, "Los instintos y sus destinos", en *Freud total. Edición multimedia de las obras completas* [CD-ROM]. España, Nueva Hélade, 1995, pista LXXXIX.

GARFORTH, Francis William, *Introduction and Commentary to John Dewey. Selected Educational Writings*. Londres, Heinemann Educational Books, 1966.

GREEN, Graham, *Una especie de vida*. Barcelona, Seix Barral, 1987.

HAMLYN, D. W., *Experiencia y desarrollo del entendimiento*. Barcelona, Herder, 1981.
HANSBERG, Olbeth, *La diversidad de las emociones*. México, FCE, 1996.
KANT, Immanuel, *Crítica de la razón pura*. Madrid, Alfaguara, 1988.
KOHLBERG, Lawrence, "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo", en *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, 1982, núm. 18, pp. 21–39.
LEMOS, Ramon, *Experience, Mind and Value. Philosophical Essays*. Netherland, Leiden, E. J. Brill, 1969.
LOCKE, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid, Editora Nacional, 1980.
MACINTYRE, Alasdair Chalmers, *After Virtue*. Londres, Gerald Duckworth and Company, 1985.
OAKESHOTT, Michael, *Experience and its Modes*. Cambridge, Universidad de Cambridge, 1966.
PASSMORE, John, "La enseñanza de un sentido crítico", en R. F. Dearden *et al., Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, Nancea, 1982.
PETERS, Richard Stanley, "Los objetivos de la educación. Una investigación conceptual", en R. S. Peters, comp., *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1977.
PIAGET, Jean, *The Child's Construction of Reality*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1955.
PIAGET, Jean, *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford, Basil Blackwell, 1977.
PIAGET, Jean, *The Mechanism of Perception*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969.
PIAGET, Jean, *The Moral Judgment of the Child*. Illinois, The Free Press Glencoe, 1960.
PIAGET, Jean, *The Principles of Genetic Epistemology*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1972.
PLATÓN, *Diálogos*. Est. prelim. de Francisco Larroyo. México, Porrúa, 1962.
PLATÓN, *La república*. Ed. bil. Vers. esp. de Antonio Gómez Robledo. México, UNAM, 1971.

PLATÓN, *Menón*. Vers. de Ute Schmidt O. México, UNAM, 1975.
PLATÓN, *Protágoras*. Introd., vers. y notas de Ute Scmidt O. México, UNAM, 1933.
RYLE, Gilbert, *The Concept of Mind*. Chicago, Universidad de Chicago, 1949.
SICHEL, Betty, *Moral Education. Character, Community and Ideals*. Filadelfia, Universidad Temple, 1988.
URSÚA, Nicanor, *Psychology of Experience*. Victoria, Australia, Penguin Books, 1993.
VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Universidad de Harvard, 1978.
WHITEHEAD, Alfred North, "The Rhythm of Education", en A. N. Whitehead, ed., *The Aims in Education*. Londres, Ernest Benn Limited, 1959, pp. 24–44.

# INDICE

Presentación ..... 11
Introducción ..... 15

Sensopercepción
El concepto de 'experiencia' como efecto de procesos sensoperceptivos ..... 21
Implicaciones educativas de la experiencia entendida como efecto de los procesos sensoperceptivos ..... 31

Conocimiento innato
La noción de 'experiencia' como catalizador de recuerdos innatos ..... 37
La educación moral vista desde la experiencia entendida como catalizador de recuerdos innatos ..... 41

El hábito
El concepto de 'experiencia' como hábito ..... 45
La educación moral vista desde la noción de 'experiencia' entendida como hábito ..... 49

Estímulos repetidos
La noción de 'experiencia' como repetición de estímulos ..... 55
La educación moral desde la experiencia entendida como repetición de estímulos ..... 58

Organización del ego
La noción de 'experiencia' como factor de organización del ego ..... 61
Consecuencias educativas de la experiencia entendida como organizadora del ego ..... 66

La actividad y sus consecuencias
El concepto de 'experiencia' como síntesis de la actividad y el sufrimiento de sus consecuencias ..... 75
La educación moral a partir de la experiencia entendida como síntesis de la actividad y el sufrimiento de sus consecuencias ..... 88

La actividad y el descentramiento del sujeto
La noción de 'experiencia' como actividad sobre el objeto en el descentramiento del sujeto ..... 97
La educación moral desde la visión de la experiencia como actividad sobre el objeto en el descentramiento del sujeto ..... 104

Las relaciones humanas
La noción de 'experiencia' como conocimiento derivado de las relaciones humanas ..... 117
La educación moral vista desde la noción de 'experiencia' como conocimiento que se adquiere en la conexión propia de las relaciones humanas ..... 127

Bibliografía ..... 137

Índice ..... 141

*Experiencia y educación moral. Una indagación conceptual*, de Ana María Salmerón Castro, editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2024 en el taller de Color Arte, Rinconada Macondo, Edificio José A., colonia Pedregal de Carrasco, Alcaldía Coyoacán, CDMX. Se tiraron 300 ejemplares impresos offset en papel cultural de 95 gramos. La tipografía se realizó en tipos Adega Serif. El diseño de los forros e interiores fue realizado por Alejandra Torales M., con colaboración de Daniela Macías Galván. La formación estuvo a cargo de Cuatro Diseño. Cuidó la edición Juan Carlos H. Vera y Grisel Corpus Alcántara.

Ekató, serie coordinada por Frances Rodríguez Van Gort, Roberto de Jesús Villamil Pérez, Federico José Saracho López y Juan Carlos H. Vera.

EKATÓ

9 786073 094238

CIEN AÑOS
FILOSOFÍA Y LETRAS · UNAM