

# El *telos* y la educación en Aristóteles, Eugenio María de Hostos y John Dewey

*Eduardo J. Suárez Silverio*

## RESUMEN

El concepto *telos* se vincula con Aristóteles, quien lo deriva de la botánica y la zoología. Asume que los seres y las cosas poseen un fin natural que explica su comportamiento. Este objetivo se conoce como *eudaimonia*, traducido como la felicidad, la vida feliz, la vida realizada, entre otras definiciones. Mediante la educación la persona logra su *telos*. Hostos también presenta una concepción teleológica del ser humano en la que el cumplimiento del deber es el propósito hacia el cual todos debemos dirigirnos. De igual manera, a través de la educación, las personas logran el desarrollo moral conducente a realizar su objetivo. A diferencia de Aristóteles y Hostos, quienes asumen la existencia de una realidad que determina el *telos* en los seres humanos, Dewey opta por una ontología ligera, centrada en el concepto *experiencia*. Ésta no posee unas configuraciones preestablecidas, pues se forja en la interacción del ser humano con su ambiente.

**Descriptor:** *telos*, educación, Aristóteles, Hostos, Dewey

## ABSTRACT

*Telos* is related to Aristotle, who derives it from botanic and zoology. He assumes that beings and things possess a natural aim that explain their behavior. In humans this objective is known as *eudaimonia*, translated as happiness, the happy life, the fulfilling life, among other definitions. Through education a person achieves his or her *telos*. Hostos also presents a teleological conception of humans, in which the completion of duty is the purpose towards

which everyone should direct himself or herself. Similarly, it is by means of education that people achieve the moral development that leads to the realization of their purpose in life. Unlike Aristotle and Hostos, who assume the existence of a reality that determines the telos in human beings, Dewey opts for a light ontology, focused on the concept of *experience*. Experience does not possess preset specifications, since it is forged in the interaction between human beings and their surroundings.

**Keywords:** telos, education, Aristotle, Hostos, Dewey

## Introducción

¿Tiene la vida un propósito predeterminado o estamos, por el contrario, obligados a construir su designio? En mi opinión, no existe una interrogante más importante que ésta, pues, a base de cómo se conteste, determinará la manera en que vivimos. Aunque tratemos de ignorar esta pregunta, la manera en que se desenvuelven nuestras experiencias día a día terminarán reflejando una de estas opciones.

La noción de telos (como propósito o fin) es inherente a nuestro trasfondo religioso. Desde la perspectiva del cristianismo, al igual que el resto de las religiones, nuestra existencia no es un accidente que se remonta a que hace varios billones de años se diera en la Tierra un ambiente propicio en que determinados ácidos, proteínas y otros elementos se mezclaron para iniciar la vida. Por el contrario, se asume la existencia de un plan divino que se desenvuelve independientemente de que lo aceptemos.

Por otra parte, aceptando la posición darwinista, que excluye el diseño inteligente, Dewey afirma que:

si todas las adaptaciones orgánicas se deben meramente a la variación constante, y a la eliminación de aquellas variaciones que resultan perjudiciales para esa lucha por la existencia que acarrea una reproducción excesiva, nada exige una fuerza causal inteligente previa que las planifique y las preordene (2000, p. 55).

De forma paralela, Richard Rorty (1991) presenta una visión contemporánea en que se niega la existencia de un megaproyecto de vida. Al igual que Dewey, reconoce la visión darwinista de que la evolución es producto de mutaciones accidentales, algunas de las cuales subsisten y se propagan al hallar un ambiente propicio, mientras que otras se extinguen. En últimas instancias, lo que explica por qué X característica subsistió, mientras que Y y Z desaparecieron, se debe a acciden-

tes. Desde esta perspectiva, lo que explica por qué los seres humanos evolucionamos, hasta el punto que hemos transformado el mundo y creado lenguajes y conocimientos, se debe a la contingencia: “Nuestro lenguaje y nuestra cultura no son sino una contingencia, resultado de miles de pequeñas mutaciones que hallaron un casillero (mientras que muchísimas otras no hallaron ninguno), tal como son las orquídeas y los antropoides” (Rorty, 1991, p. 36).

Una posición contraria, que ha cobrado fuerza en los últimos años, es la de diseño inteligente (Poulsom, 2008). Contrario a la noción de contingencia, la vida ya viene como un plan, con un ‘software’, que está configurado de antemano. Por consiguiente, la noción de telos, o un propósito dado, plantea que el universo no es el producto de procesos accidentales, que casualmente desencadenaron en la vida inteligente, sino que todo lo que existe es parte de un proyecto o libreto formulado adrede y programáticamente. Por ende, contrario a la doctrina darwinista, el diseño inteligente supone la existencia de un diseñador, o Dios.

La transición de la era medieval a la moderna se caracteriza por el rechazo de la presunción aristotélica que todo fenómeno en el universo se puede explicar a base de su telos o fin (MacIntyre, 2001). Según Aristóteles, el objetivo inherente a las cosas es sinónimo con su bien. “La noción aristotélica de la naturaleza parece definir para cada cosa su perfección natural, su propio bien” (Taylor, 2007, p. 97, t.d.a.)<sup>1</sup>. Todo en la naturaleza, incluyendo el ser humano, está programado para dirigirse hacia la realización de su bien. Por ende, su objetivo y su bien son coextensivos.

Este rechazo se da en dos planos: en el religioso y el secular-científico. En primera instancia, la noción de un universo regido por unos telos preestablecidos es incompatible con la libertad de Dios y reduce su autoridad. En términos generales, el protestantismo habrá de resistir cualquier intento por demarcar el poder y la libertad de Dios:

...Dios no puede sino desear lo que la naturaleza define como el bien. Pero esto luce para algunos pensadores un intento inaceptable de limitar la soberanía de Dios. Dios siempre debe permanecer libre para determinar lo que es el bien. El bien es lo que Dios determina; y Dios no debe desear lo que es (determinado por la naturaleza) como el bien (Taylor, 2007, p. 97, t.d.a.).

---

1 Las traducciones del texto original se indicarán con la abreviación *t.d.a.* (traducción del autor).

En segunda instancia, el rechazo científico moderno se debe a que Aristóteles generaliza la noción de telos del mundo biológico al plano físico. La explicación moderna de la fuerza de la gravedad luce más factible para explicar por qué una piedra en el aire desciende al piso, que el extraño supuesto que posee un propósito interno que explica su caída: o sea, que es inherente a la piedra la intención de caer. Por consiguiente, las ciencias modernas se mueven a interpretar las cosas a base de causa y efecto. “Las relaciones mecánicas, las cuales el pensamiento griego había rechazado como equivalente al reino caótico del puro accidente, se convirtieron en principal piedra angular de la ley, la uniformidad y el orden” (Dewey, 1958, p. 95, t.d.a.).

Por otra parte, en el ámbito estrictamente de las acciones humanas, es muy difícil explicar lo que hacemos sin recurrir a un propósito (o telos). “El preguntarle a alguien *por qué* ella ha hecho algo es preguntarle porque *razones*, o con qué *propósito* ella lo ha hecho” (Hauskeller, 2005, p. 70, t.d.a.). Como parte del enfoque científico moderno, el conductismo ha intentado sustituir el marco teleológico del comportamiento humano a base de estímulos y respuestas (causa-efecto) con unos resultados controvertibles. Noción que a diario empleamos, como las de *intención*, *libertad* y *responsabilidad*, parecen ser inconmensurables con el enfoque conductista.

Sin embargo, atribuirle explicaciones teleológicas a todo fenómeno en la naturaleza, como establece la perspectiva aristotélica, también presenta serios problemas. Por ejemplo, consideremos el caso de las tormentas. Sería muy extraño, y contrario al sentido común y la ciencia de la meteorología, explicar el comportamiento de este fenómeno a base de telos. ¿Por qué algunas depresiones se transforman eventualmente en huracanes, mientras que otras se quedan como tormentas, y otras, a su vez, se disuelven en sus comienzos? Plantear que estos acontecimientos atmosféricos poseían de antemano diversos fines o propósitos que revelan su posible evolución nos parecería insólito. Nos luce más factible explicar estos fenómenos a base de factores contingentes, como bajas y altas presiones que se encuentran en la región y afectan su desarrollo y comportamiento.

En este trabajo examinaré la relación entre la noción de telos y la función que la educación juega en su desenvolvimiento. Las personas que creen en la noción de que la vida tiene un telos coinciden en que la condición humana es muy distinta a la de una planta o un animal. Hasta donde podemos detectar, el crecimiento y la reproducción en las plantas y los animales parecen estar dirigidos por una extensa progra-

mación que no necesita procesos formales de aprendizaje y modelaje. En cambio, la condición humana es muy distinta. Aunque los infantes contienen algunas predisposiciones asociadas a su sobrevivencia (por ejemplo, llorar cuando tiene algún tipo de necesidad o malestar), el aspecto del aprendizaje es crucial para desarrollarnos como seres humanos. Cuando comparamos las diversas culturas y estilos de vida nos damos cuenta que, contrario a las plantas y los animales, la circunstancia de los seres humanos es muy compleja y no se determina por factores biológicos inherentes. Por esta razón, la educación juega un papel central en nuestras vidas.

Específicamente, me concentraré en tres filósofos: Aristóteles, Eugenio María de Hostos y John Dewey. La selección no es totalmente arbitraria. Como veremos, cada uno de estos pensadores representa una época y concepción distinta en su manera de visualizar el telos de la vida y la función que tiene la educación en lograrlo.

En primer lugar, Aristóteles, es el padre de la noción de telos como inherente a todo en el universo, sobre todo al ser humano. Su interés por la zoología y la botánica lo llevan a concluir que la vida contiene una programación dirigida a alcanzar unos fines preestablecidos. Esto, igualmente, lo lleva a deducir que los seres humanos poseemos un proyecto para nuestra existencia. Pero, contrario a lo que se asume en la actualidad, que los fines en nuestras vidas son creados y escogidos por el individuo, Aristóteles es enfático en que el proyecto humano no es un asunto personal, sino de especie. Por lo tanto, se asume que hay sólo una manera correcta de vivir.

En segundo lugar, Eugenio María de Hostos marca una posición que es típica de la era moderna. Hostos, siendo fiel a la tradición clásica griega, afirma que los seres humanos poseemos unas facultades u 'órganos' que nos permiten captar las verdades. Por ende, se asume que toda persona que emplea correctamente su razón y su conciencia habrá de llegar a las mismas conclusiones que Hostos esboza en sus obras. Según él, nuestra vida tiene un telos que podemos aprehender e implementar si queremos vivir correctamente. Por otra parte, Hostos enmarca su proyecto humano dentro de un marco secular. La razón y la justificación, y no la fe y la obediencia, son indispensables a este proceso de vivir correctamente. Pero, contrario a la presunción generalizada que el rechazo del plano religioso implica caer en el relativismo, Hostos mantiene una posición universalista. Este asume que existe un orden moral existente, que podemos captar e implementar, lo cual implica un rechazo al subjetivismo que caracteriza nuestra realidad

actual. Al igual que con Aristóteles, se presupone que existe un libreto de vida que es común a todos los seres humanos.

Por último, John Dewey representa la transición de la era moderna a la posmoderna. En sus obras, se rechaza la presunción de que los seres humanos poseemos unas facultades (u órganos) que nos permiten conocer unas verdades absolutas. Dewey rechaza el marco representativo del conocimiento que ha caracterizado la filosofía desde Platón. Las verdades y los conocimientos no se miden a base de su correspondencia con unas realidades, sino del control que nos permiten adquirir sobre los eventos futuros. Para Dewey, *control*, y no *reproducción*, es el objetivo natural del conocimiento. Esto implica que, contrario a lo asumido por Aristóteles y Hostos, no existe un telos dado que descubrimos y estamos obligados a acatar, sino unos fines que consistentemente reevaluamos cuando se confrontan situaciones problemáticas. En estas circunstancias, utilizando la inteligencia y los conocimientos, sobre todo los adquiridos de las ciencias, contrastamos nuestros objetivos con los medios, lo cual posiblemente puede resultar en unas modificaciones de nuestros fines. Por consiguiente, contrario a lo asumido por Aristóteles y Hostos, no existe *un* proyecto de vida dado, sino que construimos y modificamos los diversos libretos a través de nuestra existencia.

### Aristóteles y su noción de *telos*

Como se mencionó anteriormente, Aristóteles llega a su versión teleológica del universo a base de sus investigaciones en la zoología y la botánica. “Como biólogo, Aristóteles había llegado a la conclusión que la naturaleza está orientada al propósito” (Urmson, 1988, pp. 19-20, t.d.a.). Esto implica que la base de la noción de un telos o propósito es más descriptiva que normativa. “El telos se define en términos de las necesidades e intereses que un animal actualmente tiene, en vez de en términos de las necesidades e intereses que *debe* tener... en virtud de ser un cerdo o un perro” (Hauskeler, 2005, pp. 64-65, t.d.a.). Si contrastamos, por ejemplo, una vaca y un lobo, nos damos cuenta que su estructura fisiológica ya viene predeterminada a base del tipo de existencia que habrá de tener. Las vacas, como animales herbívoros y domésticos, poseen muelas y lentitud en sus reflejos, pues, después de todo, no es necesario cazar la hierba. En cambio, el lobo, como carnívoro, tiene colmillos, rapidez y unos sentidos olfativos y auditivos muy desarrollados.

De aquí podemos derivar dos conclusiones. En primer lugar, contrario a la presunción contemporánea de que el individuo selecciona cuál será su fin en la vida, Aristóteles cree que esto que llamamos “la vida” viene con un manual de instrucciones y especificaciones que incluye cuál es *de facto* nuestro propósito. Por ende, la posición de Aristóteles puede ser descrita como ‘especieicista’ y no subjetivista: “el telos no está confinado al nivel del individuo como la fuente de sus intereses y necesidades, sino que tiene su lugar propio en el nivel de la *especie*” (Hauaskeler, 2005, p. 65, t.d.a.). En segundo lugar, la relación entre el diseño fisiológico de los animales en el ejemplo anterior y el tipo de vida para el cual están programados no es accidental, sino que presupone la noción de un diseño inteligente.

Desde la perspectiva aristotélica, la versión darwinista, que explica la evolución de las especies a base de mutaciones al azar y adaptaciones a factores contingentes en el ambiente, es muy sencilla y deficiente para dar cuenta de la complejidad que exhiben todas las especies, incluyendo al ser humano. Por ejemplo, una persona que haya estudiado el sistema inmunológico en los seres humanos posiblemente hallará dificultad en explicar esta complejidad a base de elementos circunstanciales. Es difícil no pensar que el orden y la racionalidad inherente a este sistema han sido configurados inteligente y deliberadamente. La noción de un diseño inteligente, a su vez, implica la existencia de un diseñador. Para Aristóteles, por consiguiente, “cada clase de cosa, movida por el amor de Dios, anhela alcanzar su perfección y consecuentemente realizar su naturaleza” (Taylor, 2006, p. 180-181).

En la *Ética nicomaquea*, Aristóteles afirma la existencia de un bien final, o telos, en la vida del ser humano como “aquello que es apetecible siempre por sí mismo y jamás por otra cosa” (2004, p. 10). Esto significa que, a diferencia de todos los demás fines, que a su vez están condicionados a recompensas ulteriores, este objetivo central “debe bastarse a sí mismo” (2004, p. 10). Este fin de la vida es denominado como *eudaimonia*, que a su vez ha sido traducido como *felicidad*, *la vida feliz*, *el florecimiento del ser humano* y *la excelencia humana*, entre otras definiciones.

Aunque la mayoría de las traducciones de *eudaimonia* optan por el término *felicidad*, entiendo que nuestra apreciación común de este término, a diferencia de *la vida feliz*, presupone una interpretación subjetivista que vicia la definición original griega. A menudo empleamos la frase “me *siento* feliz”, lo cual implica que nos referimos a un estado emotivo que es variable y cambiante. Por ejemplo, un adicto a la

heroína posee la felicidad (en el sentido de *sentirse feliz*) una vez que se inyecta la droga en sus venas. En cambio, es inaceptable e indefensible argumentar que un adicto posee una *vida feliz*, una *vida buena* o una *vida realizada*. Éstas no se refieren a momentos variables sino a nuestra existencia en su totalidad. Por esta razón, la felicidad (en el sentido aristotélico) no puede consistir de momentos de éxtasis en medio de una vida caracterizada por la miseria y el dolor. “Por lo tanto, podemos inferir que eudaimonia, para Aristóteles, se puede acertadamente traducir como ‘vivir y estar bien’, o simplemente, ‘realización humana’ o ‘floreamiento humano’, en vez de la traducción engañosa de ‘felicidad’” (Cagampan & Gatela, 2009, p. 509, t.d.a.).

Aristóteles establece una distinción entre fines y medios, en la que los primeros son deseados, mientras que los segundos son elegidos. Según él, no “se ajustaría a la verdad decir que elegimos la felicidad” (2004, p. 41). La felicidad es dada: es un supuesto. Esto significa que la pregunta “¿Deseas tener una vida (feliz, buena, realizada)?” es tonta y obvia, pues sería irracional que una persona opte consciente e intencionalmente por su miseria. Es obvio que todo individuo, a no ser que sufra de alguna condición mental severa, desea tener una vida buena.

Una de las grandes controversias en la filosofía de Aristóteles es su aparente inconsistencia entre las descripciones asociadas a la vida feliz. En los primeros capítulos de la *Ética nicomaquea* se describe este fin como asociado a una serie de virtudes (intelectuales y morales) en un contexto social y político, al igual que factores contingentes sobre los que lamentablemente no tenemos control. En cambio, en el capítulo diez de esta misma obra, Aristóteles afirma que “la felicidad, por tanto, es coextensiva a la contemplación; y los seres en quienes en mayor grado se encuentra el ejercicio de la contemplación son también los más felices” (2004, p. 191). Aquí también Aristóteles hace referencia a factores externos, contingente que podría intervenir con alcanzar la vida feliz: “No se basta a sí mismo para contemplar, sino que es preciso que el cuerpo esté sano y que dé alimentos y otros cuidados” (2004, p. 191).

La primera interpretación de la vida feliz, que incluye las virtudes intelectuales y morales, al igual que una vida social y política, se conoce como la inclusiva, mientras la segunda, que se enfoca en la contemplación, es conocida como la exclusiva (Urmson, 1988). Mi objetivo en este trabajo no es tratar de solucionar lo que parece ser un problema irresoluble: la aparente inconsistencia en la filosofía de Aristóteles. Por



consiguiente, se asumirá la versión inclusiva de la vida feliz a través de este ensayo.

Aunque todo el mundo coincide en la deseabilidad de la vida feliz, el problema emerge cuando elegimos los medios que nos habrán de conducir a ella. Contrario a lo que asumimos a menudo, no existe una diversidad de medios que conducen a este objetivo: “Para la felicidad es menester, como antes dijimos, una virtud perfecta y una vida completa” (Aristóteles, 2004, p. 16). A diferencia de los animales y las plantas, que manifiestan su telos de una manera automática y no deliberativa, el ser humano tiene que elegir unos elementos conducentes a la vida buena. Su florecimiento no es automático, como el de un capullo que se convierte en una flor. Como hemos mencionado, estos elementos incluyen las virtudes intelectuales y morales, al igual que unas condiciones sobre las que, lamentablemente, no tenemos total control.

Entre el primer tipo de virtud se hallan la prudencia, la sabiduría, el arte y las ciencias. El objetivo inmediato de las virtudes intelectuales es la verdad, lo cual es necesario para alcanzar una vida correcta. Una persona ignorante no podría tener una vida buena. En torno a cómo se adquiere este tipo de virtud, Aristóteles afirma que se “debe sobre todo al magisterio su nacimiento y desarrollo” (2004, p. 23). Por consiguiente, el modelo y la instrucción programática son elementos indispensables para adquirir las virtudes intelectuales.

Por otra parte, las virtudes morales consisten en “un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón” (Aristóteles, 2004, p. 30). Su desarrollo se logra a través de un proceso complementario entre la práctica y el desarrollo de la prudencia, o *phronesis*, cuyo “fin consiste en determinar lo que se debe o no hacerse” (2004, p. 109). Por ejemplo, la liberalidad, o buen uso, de las riquezas que poseemos se encuentra en un punto medio entre un vicio de deficiencia de esta cualidad (en este caso, la tacañería) y un vicio de exceso (que sería ser derrochador). Mediante un proceso de buenas costumbres e instrucción, aprendemos e interiorizamos estas virtudes hasta que pasan a ser parte de nuestra personalidad o rasgos de carácter.

Es importante notar que, según Aristóteles, el ser humano no viene naturalmente equipado con esta programación. En referencia a las virtudes intelectuales, es obvio que los infantes carecen de estos elementos, los cuales se desarrollan gradualmente a través de un proceso de educación a medida que las personas adquieren la capacidad. De

igual manera, no nacemos con una predisposición a la moderación de acuerdo a lo que es racional. Por el contrario, Aristóteles sostiene que “de deseos viven los niños y en ellos se da más el apetito del placer” (2004, p. 58). Este hedonismo natural explica por qué éstos exhiben, con mayor frecuencia, el vicio de la vagancia que la virtud de ser industriosos, la gula por lo que es sabroso que la moderación en la comida y el deleite del juego que la disciplina del estudio. La tendencia hacia los placeres es inherente a todo organismo, incluyendo al ser humano, ya que éstos son “procesos que nos restituyen a nuestro estado natural” (Aristóteles, 2004, p. 131). Por consiguiente, el desarrollo moral en la perspectiva aristotélica implica un proceso de aprendizaje que es contrario a nuestros impulsos y tendencias orgánicas naturales.

¿Implica esto que, a través de un proceso de educación, podemos garantizar que el ser humano adquiera su telos en una vida feliz? No necesariamente, pues, según Aristóteles, hay adversidades externas a nuestro control que pueden comprometer la meta de alcanzar la vida feliz: “Hay mil accidentes que pueden comprometer la vida del hombre, como las enfermedades, los dolores, la intemperie de las estaciones...” (1942, p. 122). Por ejemplo, una persona que nazca con defectos fisiológicos, como sería el caso de carecer de visión o de piernas, tendría un impedimento para lograr una vida feliz.

Éste constituye un importante punto de desacuerdo entre Aristóteles y Sócrates. Para este último, la vida virtuosa es un elemento necesario, y a la vez suficiente, para alcanzar la eudamonia. Por consiguiente, contrario a la presunción aristotélica de que existe la variable del azar que determina cómo resultan nuestras vidas, Sócrates cree que siempre, a través de conocer y obrar el bien, se pueden contrarrestar las contingencias, los conflictos entre los seres humanos y todo tipo de mal que nos afecte en nuestras vidas (Kekes, 1997).

## La concepción teleológica en la filosofía de Eugenio María de Hostos

La concepción teleológica en la filosofía de Eugenio María de Hostos está relacionada, y a la vez determinada, por su ontología. Hostos cree que existe una realidad dada, la cual se manifiesta en lo que él denomina ‘orden’. Aquí se distingue entre el orden físico y el orden moral de la realidad. Por ende, existe sólo una realidad que se manifiesta en dos planos: “la naturaleza física y la naturaleza moral, el orden físico y el orden moral, no son probablemente sino manifestaciones distintas de los mismos fenómenos y del mismo plan y leyes” (Hostos, 2000, p. 92).

Es importante diferenciar entre los dos sentidos en que Hostos emplea el término ‘moral’: el ontológico y el de moralidad. En el sentido ontológico, se refiere a “una multitud de objetos, realidades y agentes y manifestaciones que no son de la naturaleza física, o que, por lo menos no son percibidos por nosotros como percibimos las realidades físicas” (2000, p. 92). Por lo tanto, para Hostos la naturaleza o el orden moral denota todas aquellas realidades que no son físicas, o sea, que no captamos a través de los sentidos perceptuales. Esto incluye realidades intelectuales, afectivas y volitivas.

En el sentido más convencional de moralidad, el término ‘moral’ se refiere a “un estado del alma individual o colectiva, estado en el cual el individuo o la colectividad social anteponen sistemáticamente el bien general al bien particular, la dignidad al interés, la justicia a la pasión” (2000, p. 124). Al igual que Aristóteles, Hostos asume que el estado natural biológico del ser humano lo lleva a la utilidad y al interés personal. Esto lo podemos observar, sobre todo, en los niños. Por consiguiente, el crecimiento moral implica un desarrollo contrario en que la voluntad se pone bajo los designios de la razón y la conciencia, y no de las pasiones y los instintos.

En la ontología hostosiana, no se acepta la distinción moderna entre lo ‘objetivo’, como aquello que es externo, público y real, versus lo ‘subjetivo’, que es interno, privado y ficticio. Aunque los objetos que componen el orden moral no son percibidos a través de los sentidos, no por eso son ‘menos reales’ que los objetos físicos: “así, vicios, virtudes, actividades, fines de vida, son otras tantas realidades morales, que no afectan directamente los sentidos y que sin embargo, son tan positivas y patentes como las percibidas por ellos” (Hostos, 2000, p. 92). Desde la perspectiva hostosiana, mis visiones políticas y religiosas (como fenómenos intelectuales) y mis depresiones y alegrías (como fenómenos afectivos), *en principio*, son reales como lo puede ser, por ejemplo, la silla en que actualmente me siento. “Por eso constituye el orden moral un orden tan fijo e invariable como el de la naturaleza física” (Hostos, 2000, p. 131).

La razón, la conciencia y la voluntad constituyen las tres facultades más importantes, o lo que él denomina ‘órganos’, en el ser humano. Contrario a la tendencia moderna que presenta la razón como meramente *procesal* o *instrumental*, lo que significa que su función es calcular y contrapesar fines y medios. Hostos presupone una concepción de la razón que puede ser descrita como *sustantiva*: “Este organismo funciona con el único objeto de conocer la verdad” (1991, p. 78). En la ver-

sión instrumental de la razón, “dado que tenemos ciertos fines, parece proceder que tenemos las razones para perseguir ciertos medios hacia estos fines” (Beardman, 2007, p. 155, t.d.a.). Su función es calcular en vez de representar.

En cambio, la razón sustantiva se origina en la era clásica griega, sobre todo, en Platón. Esta intuye o capta el orden de las cosas. A diferencia de la razón procesal, que se limita a hacer cálculos, en la versión sustantiva “la racionalidad se enlaza con la percepción del orden; y por eso reconocer la capacidad para la razón es ver el orden tal cual es” (Taylor, 2006, p. 176). Esto implica que “no existe ninguna manera por lo cual uno estuviera regido por la *razón* y errado o equivocado sobre el orden de la realidad” (Taylor, 2006, p. 176).

Cuando Hostos afirma que la razón “es el medio de conocer la realidad o la naturaleza moral” (2000, p. 100), se arguye que esta facultad tiene una función representativa. Para él, “conocer es establecer una identidad entre realidades físicas, morales e intelectuales y la representación, idea o juicio que de ellas forma la razón” (1991, p. 69). Dentro de este modelo, conocer “x” implica reproducir mentalmente X. En este sentido, una función primordial de la razón es captar la realidad. Si nos referimos a objetos físicos, externos, la razón los reproduce mediante los sentidos. En cambio, si nos referimos al plano moral, “la razón percibe por medio de la conciencia, que es una especie de sentido interior o íntimo cuyas sensaciones parten de realidades que no afectan a los sentidos exteriores” (1991, p. 70).

Dentro del marco de la razón sustantiva, el ideal cognitivo y moral se logra sólo cuando nuestras representaciones copian fielmente lo existente. “Por lo tanto, estar regido por la razón es estar regido por la visión o comprensión correcta” (Taylor, 2006, p. 175). No es posible que alcancemos el telos en nosotros a la vez que tengamos una representación errónea de la realidad. Por consiguiente, alcanzar ésta es un elemento necesario, aunque no suficiente, para alcanzar una vida plena y correcta.

La conciencia es “el más alto distintivo de la personalidad humana, desde donde se declara lo bueno y lo malo” (Rojas, 2000, p. 31). Aquí el término ‘declara’ no se refiere a construir o formular lo que es moral, lo cual implicaría que Hostos es subjetivista, sino que la conciencia capta o lee lo que es bueno y malo. Como se ha argumentado anteriormente, Hostos es un realista ético. Esto implica, contrario al subjetivismo contemporáneo, que lo moral no es un constructo individual, reflejo de nuestras preferencias y actitudes, sino que es parte de lo que es real y lo

captamos: “Así mismo, cuando formamos una idea basada en hechos de la naturaleza moral, tenemos que convenir en que ésta era anterior a la idea” (Hostos, 2000, p. 97).

Pero es también a través de la conciencia que cada ser humano adquiere su auto-conocimiento, su auto-identidad. Hostos declara que “es necesario que haya un órgano de representación de la individualidad por cuyo medio cada individuo sepa que él es él” (2000, p. 104). En la conciencia, Hostos integra la moral con nuestra identidad. En este sentido, forma parte de la tradición filosófica occidental que vincula la moral como inherente a nuestra identidad, a lo que somos. De acuerdo a esta tradición clásica, que enlaza lo que soy con creencia y valores éticos, Charles Taylor afirma que la identidad de cada persona se define “por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo” (2006, p. 52). Hostos no concuerda con la visión romántica contemporánea que sostiene que “cada uno de nosotros tenga que descubrir lo que significa ser nosotros mismos. Pero, el descubrimiento no puede llevarse a cabo consultando modelos preexistentes, por hipótesis. Así que sólo puede realizarse articulándolo de nuevo” (Taylor, 1994, p. 94). En la concepción hostosiana, la conciencia no *construye* nuestra identidad, sino que la *descubre* accediendo a una programación (software) ética ya existente.

La voluntad es el motor que nos lleva a obrar. Según Hostos, los seres humanos somos libres. Esta cualidad no existe en los animales, los cuales sólo actúan a base de impulso o instinto. Para ellos no existen opciones. En cambio, en las personas la voluntad “por una parte tiende o propende a secundar nuestros instintos o pasiones y, por otra parte, es favorable a las determinaciones de la razón” (Hostos, 2000, p. 117-118). Esta dualidad es inherente a la condición humana. Por consiguiente, Hostos afirma que es importante que “la voluntad esté de continuo sometida a la razón para que contribuya eficazmente a la moralidad” (2000, p. 116). Como veremos más adelante, esto se logra a través del proceso educativo.

Según Hostos, el hecho de que existe una realidad independiente y anterior a nosotros, a la cual se refiere como ‘la naturaleza’, implica que el ser humano está sujeto a un telos o propósito en la vida. Este propósito, o principio universal, en que se basa la moral establece que “todos los fines de la vida racional, así en los individuos como en las sociedades, concurren a la realización o ejecución del plan mismo de

la vida” (Hostos, 2000, p. 126). Es importante notar que la frase de la cita anterior “del plan mismo de la vida” es en singular y no en plural. Contrario al subjetivismo secular que ha caracterizado los siglos 20 y 21, en el que se asume que no existe un plan o libreto de vida de antemano, sino que cada individuo establece sus objetivos y forma de vida, Hostos afirma que existen unos propósitos inherentes a la condición humana que no son relativos al individuo, la sociedad o la época. El problema inherente al subjetivismo es que “dejaríamos de ser morales si el orden moral estuviera a nuestro arbitrio” (Hostos, 2000, p. 131). Por consiguiente, para Hostos, no existe sentido en hablar de *mi* plan de vida, en el sentido moral, pues lo que hay es *un* libreto de vida.

Hostos presupone que toda persona que emplee su razón y su conciencia habrá de llegar a la conclusión que existe un mandato o deber por relacionar e implementar “los fines de nuestra existencia y los esfuerzos por realizarlas” (2000, p. 127). Esto implica que no sólo descubrimos estos objetivos inherentes a la vida, sino que, igualmente, hallamos unos medios que tenemos la obligación de implantar. Es importante destacar los términos ‘descubrir’ y ‘hallar’, en vez de ‘construir’ o ‘configurar’ en la oración anterior. Descubrir y hallar implica que hay algo que posee una existencia anterior. Por ejemplo, sería muy extraño que alguien afirmara que *Colón construyó la isla de Puerto Rico en el 1493*. Esta isla tenía una existencia previa que sólo Colón descubrió para Europa en el 1493. De igual manera, Hostos asume que existen unos fines inherentes a nuestra vida que descubrimos. Éstos no son contruidos o configurados.

¿Pero cuáles son estos objetivos que descubrimos y que componen el libreto de cómo hemos de vivir? A primera instancia se podría pensar en la vida feliz. Al igual que Kant, “Hostos dice que la felicidad es un concepto vacío para él” (Rojas, 2000, p. 32). Estrictamente, no existiría el mérito si obramos a base de una recompensa en vez de actuar estrictamente a base de un sentido de obligación. Por ende, Hostos establece que el fin central de la vida del ser humano se halla en el cumplimiento de los deberes que “consiste en hacer efectivo el enlace que la razón conoce como necesario entre los fines de nuestra vida y los medios para cumplirlos” (2000, p. 127). Según Hostos, estos fines y medios son autoevidentes y se revelan a toda persona que emplee correctamente sus facultades intelectuales. Dentro de estas obligaciones existe lo que denomina el deber primordial o genérico que, a su vez, “consiste en cumplirlos todos (los deberes) cualesquiera que sea su carácter” (2000, p. 280).

Para ilustrar este punto, consideremos el deber de la contribución, que aparece en su *Moral Social*. Si partimos del supuesto que todo ser humano necesita de otras personas, podemos concluir que hace falta la sociedad y el gobierno que rija como autoridad de ley y orden. No sería racional ni moral que cada ciudadano derivara unos beneficios sociales sin aportar al bien común. En este sentido, existe un consenso general en que es inmoral vivir a costa del trabajo y el sacrificio ajeno. Por consiguiente, todo ciudadano está obligado a contribuir al bienestar social. El caso de aquellas personas que *de facto* no lo hacen, no se explica a base de que posean una comprensión distinta sobre las obligaciones que exigen estas relaciones de dependencia con la sociedad, sino sencillamente porque son egoístas e irresponsables. Estos individuos son inmorales en cuanto se dejan arrastrar por sus pasiones e instintos.

Los deberes no se establecen a priori, sino que son “deducidos *a posteriori* del examen experimental de la naturaleza efectiva del hombre y de la sociedad” (Hostos, 2000, p. 227). Esto implica que los deberes no se pueden instaurar en un vacío independiente y anteriormente a una situación concreta. Que el deber X exista para el individuo Y en la situación Z se determina sólo cuando se investiga el caso específico. Por ejemplo, tomemos el caso de la obediencia como un deber. Contrario a la posición kantiana, Hostos opina que no se puede establecer de antemano que *todo hijo debe obedecer a sus padres* o que *todo ciudadano debe obedecer a sus gobernantes*. Habría que ver si en el caso particular de este hijo se justifica la obligación a sus padres. Por ejemplo, en una instancia de abuso sexual, o cualquier tipo de maltrato o abandono, los hijos no estarían en principio obligados moralmente a obedecer a sus progenitores. De igual manera, los integrantes de una sociedad no tienen la obligación de obedecer a los tiranos que han usurpado el poder y los reprimen. Ahora, en cuanto los padres y los gobernantes cumplan en sus respectivas obligaciones, los hijos y súbditos están obligados a acatar su autoridad.

La noción del deber es el eje central de la moral hostosiana. Los deberes se derivan de las relaciones que tenemos con la naturaleza, con nosotros y con la sociedad: “no puede encontrarse ninguna base moral si prescindimos de nuestros vínculos naturales con el triple mundo de los agentes físicos, morales y sociales” (Hostos, 2000, p. 141). En primer lugar, dado que tenemos unas relaciones necesarias con el medio ambiente, tenemos, por ejemplo, las obligaciones de apreciar y conservar las playas, los bosques y todo el ecosistema en que vivimos. En

segundo lugar, y de igual manera, cada persona tiene el deber de cuidarse y educarse. Por último, debido a que tenemos unas relaciones indispensables con el resto de la sociedad, se derivan deberes como el trabajo, el sacrificio, la contribución y la obediencia.

Para que cada individuo pueda dirigirse a alcanzar “los fines de la vida racional”, que “concurren a la realización o ejecución del plan mismo de la vida” (Hostos, 2000, p. 126), la conciencia y la razón tienen que adquirir el control sobre sus acciones. Pero esto no es estrictamente un asunto de conocimiento: *Saber que mi deber es X, no implica que habré de hacer X*. Hostos, al igual que Aristóteles, cree que hay circunstancias en “que se puede hacer el mal aún en contra de nuestra misma voluntad, así como los hay en que hacemos el mal en contra de nuestra razón o violentando los dictados de nuestra razón” (2000, p. 119). Por ende, es necesario someter a la voluntad para que se rija en torno a lo que es moral.

Según Hostos, el gran problema que confrontaba su sociedad, y que sólo se ha agudizado en la época contemporánea, es un desequilibrio entre el conocimiento industrial y tecnológico, asociado a la razón, y el desarrollo moral y social, vinculado a la conciencia. Hemos convertido la tecnología y sus artefactos en valores y fines, olvidándonos que son sólo instrumentos que se validan como medios para alcanzar objetivos asociados al bienestar del mundo, que incluye tanto lo natural como el aspecto humano. Esta confusión valorativa entre fines y medios se resuelve al “desarrollar toda la fuerza de la conciencia equivalente al desarrollo de la razón” (Hostos, 2000, p. 200). Por ende, la vida correcta presupone un balance, a nivel individual y comunal, entre el crecimiento moral y el aprendizaje instrumental y técnico.

Esto nos trae a cómo se logra que cada persona logre su telos al ejecutar sus deberes morales: a través de la educación. Como se mencionó en el párrafo anterior, la condición humana se caracteriza por un déficit moral. Esto explica por qué Hostos visualiza el florecimiento de la persona como un asunto primordialmente de desarrollo ético.

La educación, al igual que el apoderamiento de la razón y la conciencia sobre la voluntad, tiene que seguir un proceso que sea pedagógicamente correcto. Esto implica que estas facultades se tienen que desarrollar de acuerdo a su evolución natural. No se debe, por ejemplo, presentar a un niño a los argumentos elaborados por Hostos en su *Tratado de moral* y esperar que los comprenda: “Lo que alimenta a un hombre, mata a un niño. ¡Y todavía no se ha comprendido que es enfermar y matar a la razón al servirles conocimientos superiores a su



desarrollo! (Hostos, 1991, p. 74). Es un error confundir la *justificación* del telos y los deberes morales con los *medios* educativos necesarios para que un estudiante realice una vida plena como adultos. Desde la perspectiva educativa, el énfasis debe estar en la aplicación de los medios que conducen a la vida correcta.

Hostos distingue la moral como ciencia y como arte. En primer lugar, como ciencia se basa en que “hay una naturaleza moral; esa naturaleza revela un orden; ese orden procede de leyes” (2000, p. 131). Según el autor, estas leyes, y sus respectivas vindicaciones, han sido el objeto de su investigación en su obra *Tratado de moral*. Hostos presupone que cualquier otra persona que indague en esta área habrá de llegar, al menos de forma general, a las mismas conclusiones que él ha llegado. Después de todo, él no se concibe como habiendo elaborado una obra de creencia artística, sino que ha relatado unos fenómenos de naturaleza moral que *en principio* son tan descriptivos como las que podríamos hallar en la biología. Este realismo ético se refleja en su aseveración que “hay un orden moral que es invariable, (y que) todos nos sentimos inclinados a obedecerlos y más o menos procedemos en armonía con él, aunque sin saber que existe” (Hostos, 2000, p. 132).

No sería pedagógicamente correcto iniciar a un estudiante de escuela elemental o intermedia a este contenido moral por, al menos, dos razones. En primer lugar, hemos visto que es un error forzar el entendimiento: “toda alteración del orden funcional de la razón es un riesgo” (Hostos, 1991, p. 81). Posiblemente estos estudiantes están funcionando a nivel de intuición e inducción, mientras que la ciencia de la ética presupone la deducción y la sistematización. En segundo lugar, aún asumiendo que el estudiante está capacitado para comprender el aspecto teórico y científico de la moral, el entendimiento del bien no implica necesariamente que habrá de implementarlo. Como hemos visto, saber que X es lo correcto no implica necesariamente que habrá de hacer X. La voluntad tiene que ser adiestrada para que siga los dictámenes de la razón y la conciencia, y no de las pasiones y los instintos. Esto significa que el estudiante tendría que ser iniciado a un proceso de práctica de los deberes. El objetivo de esta experiencia dirigida es “enseñarnos a tener buenas costumbres: es lo que se llama Arte Moral o Práctica Moral” (Hostos, 1991, p. 132).

La educación moral correcta comenzaría desde temprana edad con el ejercicio del deber. Naturalmente, este proceso sería inicialmente heterónomo, en cuanto tendría que ser dirigido, motivado y supervisado por parte de los padres y los maestros. El objetivo de esta

práctica es que las buenas costumbres se interioricen, convirtiéndose en autónomos y, por consiguiente, en deberes morales. A medida que el estudiante adquiere la capacidad intelectual, el arte sería complementado con la ciencia moral. “Este arte, reducido a preceptos y ejemplos, es extraordinariamente importante y debe aprenderse para mejor comprender después la ciencia moral” (Hostos, 2000, p. 133). Desde la perspectiva hostosiana, la joven estaría encaminada a realizar su telos mediante la realización de una vida moral centrada en la práctica y el compromiso con el deber.

### La filosofía valorativa de John Dewey

Para entender la filosofía valorativa de John Dewey es necesario comenzar por explicar las fuentes originales que tienen un impacto a través de su pensamiento. Dewey comienza su carrera filosófica como un idealista alemán y posteriormente se transforma su pensamiento, cuando se familiariza con la doctrina evolutiva de Charles Darwin. Como veremos, su noción de ‘experiencia’ es un intento por armonizar el idealismo, en el que la realidad es configurada por el sujeto, con un enfoque biológico en el que los organismos interactúan con su medioambiente. La influencia de Darwin, para quien la evolución ocurre a base de mutaciones al azar, y no por un diseño preconfigurado, habrá de explicar su rechazo del telos como inherente a la naturaleza. “La filosofía renuncia a inquirir por los orígenes absolutos y las finalidades absolutas para así explorar valores específicos y las condiciones específicas que los generan” (Dewey, 2000, p. 56).

Hemos visto que el realismo de Aristóteles y el naturalismo de Hostos presuponen una realidad que es independiente de nosotros y que contienen unos propósitos dados. Un mundo preconstituido viene con un libreto de vida. En cambio, la ontología de Dewey puede ser descrita como ligera (‘light’) en el sentido que, como se indicó, permanece la influencia del idealismo. Su posición antimetafísica implica que no existe una realidad dada con unas especificaciones y objetivos preconfigurados. Por ende, veremos un rechazo de la doctrina de que la vida contiene unos propósitos inherentes. En la concepción de Dewey, los telos son creados por nosotros.

Comencemos con su doctrina sobre la experiencia. Contrario al dualismo tradicional, que supone una realidad independiente que es representada (en el caso del realismo y el naturalismo) o construida (en el caso del idealismo), Dewey nos presenta la noción de experiencia que “viene de la naturaleza y el hombre interactuando mutua-

mente. En esta interacción, la energía humana se recoge, se libera, se retiene, se frustra y sale victoriosa” (1980, p. 16, t.d.a.). Como veremos, un defecto inherente al naturalismo hostosiano y el realismo aristotélico, es que ambas doctrinas filosóficas presuponen el nivel reflexivo cognitivo como primario. Se asume incorrectamente que el ser humano piensa primero de manera deliberada y programática. Según Dewey, el pensamiento reflexivo se origina y eventualmente regresa a la experiencia primaria pre-reflexiva. “Es en este sentido que todo el conocimiento reflexivo es instrumental. El comienzo y el final son las cosas de la experiencia bruta (gross) y cotidiana” (Dewey, 1929, p. 218, t.d.a.). El problema con la epistemología tradicional es que comienza y termina el nivel reflexivo. Esto se debe, en gran medida, a que la función del filósofo, desde Sócrates, se ha entendido como la de reflexionar: esta es su misión. Por consiguiente, se invierte el orden natural del pensamiento.

Dewey opina que la filosofía tradicional se ha caracterizado por la falacia cognitiva y la filosófica. La falacia cognitiva ocurre cuando se eclipsan los aspectos afectivos, prácticos, estéticos y volitivos, a la vez que nos fijamos sólo en el contenido epistemológico. Como resultado, asumimos que “toda la experiencia es un modo de conocer” (Dewey, 1958, p. 21, t.d.a.). De acuerdo con esta falacia, ‘tener una experiencia’ o ‘interaccionar con la realidad’ es sinónimo de ‘entender una experiencia’ o ‘conocer la realidad’. Se nos olvida “que las cosas son objetos para ser tratados, usadas, actuadas sobre y con, disfrutadas y soportadas, aun más que cosas que son conocidas. Son cosas *tenidas* antes de ser cosas conocidas” (1958, p. 21, t.d.a.).

La falacia cognitiva, como el reduccionismo de la experiencia y la realidad a un asunto epistemológico, se debe a factores históricos contingentes que resultaron debido a la influencia ateniense sobre nuestra civilización y tradición filosófica. Si, por ejemplo, Esparta, en donde se valoraba el deporte y no surgió la filosofía, se hubiese impuesto militar y culturalmente sobre Atenas, nuestra concepción de la experiencia y la realidad estaría caracterizada por lo práctico y lo volitivo, en vez de lo cognitivo. De haber sido éste el caso, no habiésemos heredado frases como “el ser humano es un ser pensante” y “lo que diferencia al hombre de los animales es la razón”, sino “el ser humano es un ser de voluntad y determinación” y “lo que diferencia al hombre de los animales es el deporte”. Pero esto no fue el caso. Atenas tuvo una mayor influencia en nuestra tradición, y su sesgo epistemológico se traspasó a nuestra civilización principalmente a través de la filosofía.

La falacia filosófica establece un error de categoría ontológica como resultado de una inversión de estados de pensamiento. Eso que llamamos ‘la realidad’ en el nivel reflexivo, y que es un constructo de la persona, se toma erróneamente como lo dado (lo que es independiente de nosotros). Según Dewey, en el plano pre-reflexivo, que es histórica y psicológicamente primario, ‘la realidad’ no aparece etiquetada como objetos con fronteras demarcadas, sino como algo fluido y no definido. Esto es lo que implica tener una experiencia:

Una experiencia tiene una unidad que se constituye por una singular *calidad* que permea toda la experiencia a pesar de las variaciones de sus partes constitutivas. Esta unidad no es emocional, práctica ni intelectual, ya que estos términos nombran distinciones que solo la reflexión puede hacer dentro de sí (Dewey, 1980, p. 37, t.d.a.).

El punto central de Dewey es que se tiene que establecer la diferencia entre tener una experiencia de X en un sentido primario, *pre-reflexivo* versus tener una experiencia de X en un plano *reflexivo*. En el primer estado, la experiencia no aparece como algo definido y circunscrito por categorías. Estas diferencias sólo suceden cuando reflexionamos y transformamos la experiencia primaria.

Para ilustrar este punto, tomemos el caso de una persona que se halla en terapia analizando unos sucesos de su niñez. Cuando originalmente ocurrió el suceso (en el plano pre-reflexivo, habitual) no contenía la riqueza de significados que pueden posteriormente emerger como resultado del proceso terapéutico reflexivo. En otras palabras, es un error atribuirle al evento original las categorías como ‘dependencia’, ‘baja autoestima’, ‘culpa’, ‘incesto emocional’ y ‘fronteras aceptables’, que pueden salir a relucir sólo cuando posteriormente se analiza la situación. Según Dewey, estos conceptos (o etiquetas) son sólo *instrumentos* útiles de la terapia que no se deben asumir como *realidades* anteriores e independientes a la reflexión. La función del pensamiento reflexivo no es la de representar lo real, como ha asumido la epistemología tradicional, sino la de apoderar y controlar. “El conocimiento reflexivo es el *único* medio de regulación. Su valor como instrumental es único” (1929, p. 219, t.d.a.). Siguiendo con el ejemplo, el objetivo de los términos terapéuticos no es tanto el *describir* unos eventos pasados, sino auxiliar al paciente para que adquiriera *control* de su vida mediante una reinterpretación de lo sucedido.

En la falacia filosófica, al conocimiento reflexivo, que es instrumental, se le otorga una realidad independiente. Se comete el error de otorgarle una existencia autónoma a nuestros instrumentos conceptuales. En este contexto, “la realidad’ se convierte en lo que queremos que la existencia sea, después que hemos analizado sus defectos y decidido sobre lo que se remueve” (Dewey, 1958, pp. 53-54, t.d.a.). Por consiguiente, se confunde ‘la *realidad* transformada y sesgada por la reflexión’, como un concepto metafísico, con ‘la experiencia primaria del pensamiento pre-reflexivo’. Esta confusión, a su vez, crea un problema falso e irresoluble en la tradición filosófica: “el cómo conciliarse los dos distintos dominios de existencia” (1958, p. 54, t.d.a.). En otras palabras, alude a cómo se relacionan los constructos que surgen de la reflexión filosófica con la realidad antecedente.

Desde la perspectiva de Dewey, Aristóteles y Hostos ejemplifican la falacia filosófica. Ambos pensadores asumen que existe una realidad dada que ya contiene unos propósitos (telos) dados. El problema es que, como se mencionó, esta realidad no es primaria, sino el producto sesgado de la reflexión filosófica. Por esta razón, ante el supuesto de que existe una ontología primaria, Aristóteles y Hostos concluyen que esto necesariamente conlleva unas especificaciones y propósitos de vida. En cambio, la posición anti-realista de Dewey explica por qué no existen unos telos inherentes al orden de las cosas: sin una realidad estipulada de antemano, no tiene por qué haber unos propósitos intrínsecos a la vida.

Reconsideremos la ontología hostosiana desde la perspectiva de la falacia filosófica. Recordemos que para Hostos existe un orden moral de la realidad que los seres humanos captamos a través de la conciencia, que es el órgano que percibe las realidades no físicas. Entre estas realidades, Hostos se refiere a virtudes y vicios. Esto significa que, desde su punto de vista, el adulterio, por ejemplo, es una realidad moral que la conciencia percibe y declara como inmoral. Por el contrario, desde el punto de vista de Dewey, el adulterio no constituye una realidad o elemento moral, sino un constructo humano. El término “adulterio” tiene un origen etimológico y doctrinal que es el producto de algunas culturas. Por ende, las sociedades no *descubren* que el adulterio es inmoral, sino que *dictaminan* que esta práctica es incorrecta.

Lo mismo se podría decir de objetos físicos, como una silla y una mesa. Estrictamente, estos objetos son el resultado de una construcción social en la que se han desarrollado unas palabras, ‘silla’, ‘chair’ y ‘chaise’, al igual que ‘mesa’ y ‘table’ para referirnos a unas cosas. En prin-

cipio, podría haber culturas en que no existen estos objetos ni palabras para denotarlos. En este sentido, es erróneo asumir que el adulterio, las sillas y las mesas son realidades primarias o dadas.

Si estrictamente no hay una realidad dada que contenga un plan de vida, ¿qué es entonces la existencia primaria? Vimos que lo que existe es la experiencia. “La experiencia, un curso serial de acontecimientos con sus propiedades características y relaciones, ocurre, sucede y es lo que es” (Dewey, 1958, p. 232, t.d.a.). Según Dewey, la experiencia es el resultado de la interacción entre organismos altamente desarrollados, entre los cuales se halla el ser humano, y su ambiente. En esta experiencia primaria no existe una clara demarcación e identidad entre el organismo (o la persona) y el ambiente (o su mundo), sino que todo se encuentra integrado en un constante fluir. Esto es lo que comúnmente llamamos ‘la vida.’

Dewey rechaza la doctrina tradicional de que existe un telos inherente a la vida que nos dirige hacia la realización de fines absolutos. Según él, la doctrina tradicional del telos tiene dos orígenes: uno histórico y el otro psicológico. En torno al primero, Dewey mantiene que la noción de un designio o propósito es un reflejo de la actividad artística, que tanto valoraba la sociedad griega:

Los filósofos no fueron los autores de la identificación de objetos informados de un orden ideal y proporción con un resultado final y llamativo de procesos de cambios antecedentes. Esa identificación estaba al menos implícita en las operaciones de los artistas (1958, p. 93, t.d.a.).

De la misma manera en que el artista diseña y ejecuta sus obras, se presupone que existe un principio paralelo en la naturaleza dirigido a efectuar unos fines.

Con referencia al origen psicológico, Dewey sostiene que la doctrina del telos surge como una compensación ante nuestra incapacidad de regular los eventos que nos afectan. “Idealizar y racionalizar el universo a gran escala equivale, a fin de cuentas, a una confesión de incapacidad para gobernar el curso de las cosas que nos conciernen de manera concreta” (2000, p. 59). Ante nuestra inhabilidad por dominar los sucesos que impiden en nuestra vida, dado que carecíamos del método científico moderno y la tecnología correspondiente, nos resignábamos al telos, alegando que sólo seguíamos el orden natural y necesario de las cosas. En este sentido, la explicación teleológica encarna una actitud de conformismo.

Las objeciones en contra del supuesto que existen unos fines intrínsecos, que determinan nuestro propósito (telos) de vida, son, al menos, tres. En primer lugar, se confunde el orden secuencial de los eventos con la noción de fines como telos. El hecho de que un suceso siga a un acontecimiento anterior no significa que es su fin o propósito. El ‘suceder a x’ no implica ‘ser el objetivo de x’. Por ejemplo, la muerte es un evento que culmina la vida. ¿Por qué no plantear que la muerte es el propósito de la vida? Igualmente, la corrosión afecta los metales. ¿Por qué, entonces, no plantear que la corrosión es un fin inherente a los metales? “Pero en un recuento legítimo de fines como desenlace, todo el orden direccional reside en el orden secuencial. Esto no ocurre más por el bien del fin, que la montaña existe por el bien del pico donde termina” (Dewey, 1958, p. 99, t.d.a.).

En segundo lugar, nos enfocamos, y convertimos en fines, sólo aquellos elementos que nos agradan. Al presuponer que los fines inherentes a la naturaleza son bienes, se discrimina estéticamente en contra de aquellas consecuencias temporales que no son atractivos. Este proceso parcializado señala la debilidad de la doctrina de telos. La “teleología popular considera los *buenos* objetos como fines naturales, los *malos* objetos y cualidades se consideran meros accidentes o incidentes, excesos lamentables mecánicos o defectos” (Dewey, 1958, p. 102, t.d.a.). Por ejemplo, el cristianismo afirma que el telos de nuestra vida es la salvación. En cambio, Aristóteles propone la eudaimonia. ¿Por qué ambas doctrinas ignoran la vejez y el deterioro del cuerpo que naturalmente ocurre en la ancianidad? La contestación se debe a que, mientras que la salvación y la eudaimonia son elementos atractivos, la vejez y la enfermedad no lo son.

En tercer lugar, Dewey alega que la perspectiva aristotélica, con su énfasis en la contemplación como un fin inherente a la vida ideal, contiene un sesgo clasista que favorece unos pocos individuos a costa del sacrificio de muchos. “Por lo tanto, la concepción que el pensamiento es final y un fin completo de la naturaleza se convierte en una ‘racionalización’ de la división existente de clases en la sociedad” (Dewey, 1958, p. 119, t.d.a.). Los filósofos, como miembros de una clase privilegiada, proyectan su beneficiado estilo de vida como un fin natural. Esto se logra a costa del trabajo de una mayoría que labora y hace posible el estilo de vida privilegiado que exhibe esta aristocracia. El problema es que se racionaliza esta división de clase como natural e inevitable: “La división de hombre en no pensantes y los que inquietan, se toma como un trabajo intrínseco de la naturaleza; en efecto era idéntico con

la división entre los trabajadores y aquellos que disfrutan del ocio” (Dewey, 1958, p. 119, t.d.a.).

Dewey propone lo que denomina “fines en perspectiva” (*ends in view*) para sustituir a los fines naturales de la teleología tradicional. La noción de fines naturales, como intrínsecos (en el sentido de ser autónomos de los medios) plantea una falacia: “...que los fines tienen valor independientemente de la tasación de los medios incluidos e independientes de su propia eficacia causal subsiguiente” (1939, pp. 42-43, t.d.a.). Según Dewey, toda evaluación es relacional. Por consiguiente, es un error asumir que hay elementos que tienen un valor en sí, de manera autónoma a los otros factores que componen la situación.

En referencia a los fines en perspectiva, Dewey afirma que “no son objetos de uso y posesión contemplativa, sino que son medios intelectuales y regulativos, que se degeneran en reminiscencia o sueños, a no ser que sean empleados como planes dentro del estado de las cosas” (1958, p. 102, t.d.a.). Como hipótesis, la función de estos fines es darle dirección a una situación problemática, en la que los elementos que la componen están en desequilibrio. Esto implica que, mientras que los fines naturales de la teleología clásica se *descubren*, los fines en vista son *construidos* y revisados.

Según Dewey, toda conducta tiene un fin implícito. Al dejarme llevar por mis hábitos y mis impulsos, estoy asumiendo tácitamente unos objetivos. Mientras que nuestra conducta pre-reflexiva no se obstaculice, lo normal es que sigamos funcionando a base de esta programación. El problema surge cuando confrontamos impedimentos que dificultan el flujo normal de nuestra vida. Entonces, pasamos del plano pre-reflexivo al reflexivo. Aquí evaluamos nuestro fin implícito (convirtiéndolo en fin en perspectiva) a base de sus antecedentes y consecuentes:

La reflexión tiene como función normal la de colocar los objetos del deseo en una perspectiva de valores relativos, de manera que cuando renunciemos a un bien, lo hacemos porque vemos otros que es de mayor valor y que nos evoca un deseo más extenso y perdurable (Dewey, 1955, p. 56).

Esto implica que lo que hasta ahora se ha asumido como un fin (lo deseado) pasa a ser tasado a base de sus causas y efectos. El objetivo de este proceso de evaluación es determinar si lo *deseado* es *deseable*. “‘Deseable’ no significa aquello que es susceptible de ser deseado (la experiencia muestra que casi todo ha sido deseado por alguien alguna



vez) sino aquello que a los ojos del juicio imparcial debería desearse” (1955, p. 59).

El proceso de tasación de lo deseado (como fin en perspectiva) conlleva un contraste entre los medios (o sacrificios) que hacemos versus los fines (o recompensas) que recibimos como consecuencia. Esta evaluación puede llevarnos a hacer un reajuste de nuestro fin en perspectiva, ya que el precio que estamos pagando para obtenerlo no se justifica. Por consiguiente, podría el medio pasar a ser el fin en perspectiva o, por otra parte, una vez que termina el proceso de tasación, se podría concluir que el precio que sufragamos por obtener lo deseado se justifica. Entonces, *lo deseado se convierte en lo deseable*.

Consideremos el siguiente ejemplo. Juan es un hombre casado y con hijos, y está estudiando para adquirir el grado doctoral. En medio del proceso, Juan puede confrontar dificultades en su familia. Éstas pueden ser un distanciamiento con su esposa o problemas en el comportamiento de sus hijos. Esto lleva a Juan a reevaluar su proyecto de estudio. Esto implica reevaluar si los sacrificios que la familia está atravesando validan su fin en perspectiva de alcanzar el grado doctoral. El logro de esta meta (a largo plazo) representa unos beneficios para todos. Por ejemplo, obtener un mejor trabajo y salario favorecerá a todos los miembros. Por otra parte, a corto plazo, su ausencia en el hogar implica un sacrificio que, a su vez, puede tener ramificaciones no deseadas. Éstas pueden ser, por ejemplo, un divorcio o que alguno de los hijos se descarrile hacia las drogas. Al finalizar este proceso evaluativo, Juan podría concluir que el fin en perspectiva (el grado doctoral) valida los sacrificios inmediatos que tendría que hacer o, por el contrario, que su familia (como el nuevo fin en perspectiva) es más importante que sus estudios. Su pasado objetivo (el grado doctoral) ahora se ha transformado en un medio. Esto implicaría abandonar temporariamente sus estudios o perseguir su carrera más lentamente de manera que tenga más tiempo para dedicarle a su familia. Este nuevo plan de vida es temporero y, en principio, podría ser revisado una vez reemerja el desequilibrio.

Mientras que Juan no confronte problemas en su contexto familiar, lo natural es que continúe con su objetivo de tener un doctorado. Mientras que nuestra vida se halla en balance, y no existen elementos que obstaculizan el flujo normal de la vida, no hace falta que pasemos al plano reflexivo. “Si los valores no se contrapusieran unos a otros, esto es, si la realización de un deseo no fuera incompatible con la de otro, no habría necesidad de reflexión” (Dewey, 1955, p. 82). Lo que

lleva al proceso de reflexión en el ejemplo anterior es el conflicto entre dedicarle tiempo a su familia versus estudiar el doctorado. Para repetir, si no hubiese este conflicto, no habría que reflexionar: “Tomaríamos y disfrutaríamos cada cosa a medida que se presentara” (1955, p. 82).

Es importante indicar que, de ninguna manera, Dewey favorece el egoísmo valorativo, no por razones estrictamente morales, sino porque la noción de ‘mi interés’, como contrario y autónomo del provecho de los otros, no es posible. Dewey rechaza la presunción de que el yo es algo definido e independiente de su ambiente. Por el contrario, “en el momento que reconocemos que el yo no es algo ya hecho, sino algo en continua formación mediante la elección de la acción, toda la situación se aclara” (1978, p. 369). ¿Cómo habría Juan de separar lo que es deseable para él, de lo que es deseable para su familia? Sus hijos, su esposa, sus padres, sus suegros y él son componentes de lo que nos referimos por ‘su familia’. Por ende, las situaciones no se resuelven exclusivamente a base de lo que sea más conveniente para el individuo que delibera, sino en términos de todos los elementos que componen la situación.

Vimos que para Aristóteles el telos de la vida humana es la eudaimonia, mientras que para Hostos es la realización del deber moral. Dewey, contrario a estos dos filósofos, opina que la vida no contiene inherentemente un propósito dado, sino que, como vimos, estamos constantemente evaluando y redirigiendo nuestra existencia. Lo más que podría pasar como un telos para Dewey, específicamente como el objetivo de la educación, aunque también aplicable a la vida, es el crecimiento. “Cualquier experiencia es contraria a la educación cuando tiene el efecto de detener o distorsionar el crecimiento de experiencia adicional” (Dewey, 1997, p. 25, t.d.a.).

Dewey se sentiría más cómodo hablando del crecimiento como el criterio que define lo que es educación, que como un telos o propósito natural. A su vez, el crecimiento se deriva del principio de continuidad de la experiencia que establece que “toda experiencia toma algo de esas (experiencias) que han ocurrido antes y modifica en algún sentido la cualidad de aquellas que vienen posteriormente” (1997, p. 35, t.d.a.). Esto significa que la vida es un continuo en el que constantemente podemos modificar nuestros fines en perspectiva a base de los medios implantados.

El problema es que no todas las experiencias son conducentes al crecimiento. Pero, ¿cómo definimos qué es crecer? Después de todo, lo que para mí es crecer, podría ser considerado como estancamiento o

degeneración por otras personas. Dewey reconoce que se podría alegar que este criterio es ambiguo: “Por lo tanto, se argumenta que ‘el crecimiento’ no es suficiente, que debemos especificar la dirección en que el crecimiento ocurre; el fin hacia el cual tiende” (1997, p. 36, t.d.a.).

Según Dewey, la alegación de ambigüedad no es pertinente, pues presupone que lo que es crecimiento se determina independientemente de cualquier contexto cultural. No se puede definir qué es crecimiento o estancamiento en el vacío. “No hay tal cosa como valor educacional en el abstracto” (1958, p. 46, t.d.a.); hacerlo nos lleva a lo que denomina ‘la falacia de la universalización ilimitada’. Ésta ocurre cuando se ignora todo contexto y se aplica indiscriminadamente una valoración. Por el contrario, “cuando el contexto se toma en consideración, se ve que cada generalización ocurre bajo condiciones limitantes establecidas por la situación contextual” (Dewey, 1960, p. 95, t.d.a.).

Contrario al universalismo implícito en Aristóteles y Hostos, Dewey puede ser catalogado como un relativista cultural. Según él, “un trasfondo está implícito en alguna forma, y en algún grado, en todo pensamiento, aunque como trasfondo no se presenta de manera explícita” (1960, p. 98, t.d.a.). Otro término que es casi sinónimo con trasfondo es ‘tradición’. Por ende, no existe pensamiento que no suponga una tradición. Es desde la perspectiva de esta tradición que una sociedad determina qué es crecimiento y qué es degeneración. Por ejemplo, nuestra cultura occidental condena la pedofilia. Por consiguiente, una acción de este tipo sería clasificada como un tipo de degeneración. Por otra parte, puede haber otros contextos culturales en que esta práctica sea aceptable, e inclusive recomendable. De ser este el caso, en estas sociedades este tipo de práctica podría ser clasificada como consistente con el crecimiento. Por lo tanto, desde la perspectiva de Dewey estamos encapsulados dentro del contexto cultural e histórico y la noción de trascendencia, de ir más allá de los sesgos de nuestra época y cultura, como asumen que es posible Platón, Kant y Hostos, entre otros filósofos, es sólo una quimera.

Ya vimos que Dewey rechaza una ontología preconfigurada, la cual viene acompañada de unos objetivos naturales. Para éste, nuestra existencia no viene con un manual de instrucciones o mapa, sino que cada individuo está llamado a construir su modo de vida dentro de su contexto cultural. Es aquí que la educación toma un papel central. Aunque los seres humanos nacemos con la capacidad de ejercer la inteligencia, la cual se define como la evaluación de fines en perspectiva a base de sus antecedentes y consecuencias, el impulso nos domina

originalmente. El impulso funciona a corto plazo: sólo se dirige a la gratificación inmediata. En los niños impera el impulso, ya que no evalúan las consecuencias de sus acciones a largo plazo. Por consiguiente, el proyecto educativo implica desarrollar programáticamente la inteligencia, de manera que el individuo se libere del impulso y la tradición pre-reflexiva. El objetivo central de la educación es apoderar al estudiante mediante el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de conocimientos pertinentes a su vida, para que pueda resolver los problemas que habrá de confrontar de una manera que conduzca al crecimiento. “El principio de continuidad, en su aplicación educativa, significa que el futuro se tiene que tomar en cuenta en cada etapa del proceso educativo” (Dewey, 1997, p. 47, t.d.a.). Específicamente, esto implica llevar al estudiante de la valoración a *corto* plazo (impulso) a la valoración a *largo* plazo (inteligencia). Esto se logra mediante el desarrollo de la inteligencia en el contexto escolar.

Según Dewey, las grandes dificultades que confronta la humanidad —la pobreza, la contaminación del ambiente, el crimen y las adicciones, entre otras— se deben a que no estamos empleando la inteligencia y la ciencia para resolver estos retos. El impulso y la tradición continúan siendo el principio que guía nuestra conducta individual y social. Por ende, sólo mediante un proceso educativo, dirigido a establecer las bases para una sociedad libre y democrática, se puede avanzar hacia el progreso moral y social que tanto valoraba Hostos.

## REFERENCIAS

- Aristóteles. (1942). *La gran moral: Moral a Eudemo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Aristóteles. (2004). *Ética Nicomaquea*. México: Editorial Porrúa.
- Beardman, S. (2007). The special status of instrumental reasons. *Philosophical Studies*, 134, 255-287. doi:10.1007/s11098-005-8878-2
- Cagampang, R. A., & Gatela, M. (2009). The *eudaimonia* problematic: Aristotle's or Aristotelian? *Philippiniana Sacra*, 44(132), 505-544.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1955). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero. (Trabajo original publicado en 1932).
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.

- Dewey, J. (1960). Context and thought. En R. Bernstein (Ed.). *On nature, experience and freedom* (pp. 90-108). Indianapolis, Indiana: The Bobbs-Merrill Company.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada. (Trabajo original publicado en 1916).
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books. (Trabajo original publicado en 1934).
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: A Touchstone Book. (Trabajo original publicado en 1938).
- Dewey, J. (2000). La influencia del darwinismo en la filosofía. En Á. M. Faerna (Ed.). *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo* (pp. 49-60). (Ensayo original publicado en 1909).
- Hauskeller, M. (2005). Telos: The revival of an Aristotelian concept in present day ethics. *Inquiry*, 48(1), 62-75. doi:10.1080/00201740510015356
- Hostos, E. M. (1991). *Obras Completas (Edición Crítica)*. *Ciencia de la pedagogía* (Vol. 6). Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Hostos, E. M. (2000). *Obras completas (Edición crítica): Tratado de moral* (Vol. 9). Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Kekes, J. (1997). *Moral wisdom and good lives*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Ediciones Críticas. (Trabajo original publicado en 1984).
- Poulsom, M. (2008). The pro's and con's of intelligent design. *Forum Philosophicum*, 13, 177-195.
- Rojas, C. (2000). *Obras completas (Edición crítica): Tratado de moral* (Vol. 9, Estudio preliminar, pp. 23-86). Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en inglés en el 1989).
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en inglés en 1989).
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Urmson, J. O. (1988). *Aristotle's ethics*. Oxford: Blackwell Publishers.

ESTE ARTÍCULO SE RECIBIÓ EN LA REDACCIÓN DE PEDAGOGÍA EN JUNIO DE 2010 Y SE ACEPTÓ PARA SU PUBLICACIÓN EN JULIO DEL MISMO AÑO.