

# La educación y el rediseño de la cultura

Eduardo J. Suárez Silverio

## I.

Definir qué es la cultura no es una tarea fácil. Al igual que con muchos de los términos que se utilizan a diario, es difícil ofrecer una definición precisa que satisfaga a todo el mundo. En términos generales, la cultura incluye los significados, las creencias, los valores y las costumbres que se encuentran en una sociedad.

Un aspecto importante de la cultura es la tradición. Ésta se refiere a todos los elementos que forman el trasfondo interpretativo de las sociedades, lo cual se transfiere de generación en generación. Las culturas pasan por procesos de adaptación en los que integran y ajustan sus tradiciones a los nuevos componentes económicos, tecnológicos, sociales y éticas que surgen en el presente.

El problema principal de este trabajo es el hecho de que las culturas no surgen como resultado de un esfuerzo programático y racional, como sería, por ejemplo, el diseño de un programa de procesar palabras de una computadora o un juego de mesa, sino que se originan en gran medida de forma accidental, subconsciente e irracional. La tradición, como parte de la cultura, exhibe estas cualidades. En primer lugar, la tradición se compone de lo que se puede denominar como *accidentes históricos*. Por ejemplo, el hecho de que los españoles invadieron y poblaron la isla de Puerto Rico a comienzos del siglo 16, explica el trasfondo católico que aún permea a través de nuestras costumbres y leyes. En segundo lugar, la tradición traspasa la cultura, *estructuras de dominación*. La opresión de la mujer, de los negros y de los homosexuales forma parte de nuestra tradición. Entender y aceptar que han existido y existen estas injusticias es sólo el primer paso para el rediseño de estos componentes culturales.

En tercer lugar, las tradiciones también están contaminadas por *mitos* y *supersticiones* que se propagan de una generación a la otra. Las personas nacen y se crían dentro de estos sistemas de creencias, que llegan a parecer como naturales e inevitables. La perspectiva ingenua, que caracteriza a la mayoría de las personas en una sociedad, se origina cuando no nos hacemos conscientes de cómo es que los esquemas culturales afectan y determinan nuestra visión de mundo.

Las tradiciones se perpetúan, pues ofrecen regularidad y permanencia a las normas que guían nuestras vidas (Popper, 1963). Si no se establecieran estas reglas de conducta, la falta de consistencia en las respuestas entre las personas haría la convivencia social imposible. Por lo tanto, la necesidad de que continúe la vida social explica el porqué las tradiciones se pasan de generación en generación.

Otros elementos importantes que influyen sobre nuestra cultura son el comercio y los medios de comunicación masiva. El primero contiene aspectos de irracionalidad, ya que se intenta seducir a la población con la obtención de productos que, por reglas general, no mejoran su calidad de vida, sino que les crea nuevas necesidades. La sociedad de consumo se basa en el establecimiento de una interdependencia entre nuestro valor y aceptación como persona (autoestima) y la necesidad de poseer determinados productos para proyectarnos como triunfadores ante el resto de la población.

Los medios de comunicación juegan un papel cada vez más importante en la cultura. En nuestro caso, los medios de índole privados están al servicio del comercio y se dirigen a cautivar la atención de la audiencia a través de programaciones que entretienen, o lo que es peor, deforman, más de lo que educan. Los mensajes que transmiten estos medios pasan a formar parte del folklore contemporáneo, especialmente entre la juventud. En cambio, la programación pública tiene como objetivo el entretener y educar simultáneamente.

Ya se ha presentado la tesis de que la cultura no representa (al menos en gran medida) el resultado de un proceso programático y racional, en el que se diseñan los estímulos ambientales a base del tipo de ciudadano que se intenta forjar. Por el contrario, la cultura supone un fenómeno mucho más complejo que contiene elementos de la tradición y de fuerzas actuales que a menudo confligen entre sí. Surge entonces la pregunta central de este ensayo: *¿Qué se debe hacer cuando algunos aspectos de la cultura, como son los medios de comunicación y los elementos de la tradición, interfieren con el objetivo de educar a los niños y a las niñas?* Existen dos respuestas principales a esta interrogante. La primera alternativa presupone la defensa de la sociedad abierta o democrática. Según esta opción, es imprescindible que se acepte y se desarrollen unas estrategias que permitan vivir con los conflictos que surgen de la inconsistencia entre los mensajes y modelos que son diseminados a través de la sociedad. Aunque la mayoría del público reconoce que mucha de la programación de los medios de comunicación comerciales es perjudicial para los menores -ya que en ella se glorifica la violencia, las drogas y la promiscuidad-, no queda más remedio que tolerarlos, pues la censura es en principio incompatible con la democracia.

Fundamentándose en la tesis de que el control (o censura) de los modelos, mensajes y valores que se propagan a través de la sociedad es inconsistente con los ideales de libertad individual que caracteriza a la democracia, surge la proposición de educar a los estudiantes para que procesen autónoma y racionalmente el caos de estímulos externos. El paradigma educativo del pensamiento crítico busca formar un ciudadano que desarrolle las destrezas de pensamiento, permitiéndole construir esquemas racionales para el procesamiento y la evaluación de información en medio de un ambiente de mensajes y valores contradictorios (McPeck, 1981). El objetivo de este

modelo es evitar que las personas se conviertan en títeres de su entorno para que funcionen como seres independientes. En la actualidad, el modelo educativo del pensamiento crítico se emplea formalmente en el sistema educativo de Puerto Rico.

Este paradigma presenta varios retos. En primer lugar, ¿cómo se pueden desarrollar las destrezas de análisis, evaluación, sintetización y aplicación en medio de un ambiente que se caracteriza por la repetición mecánica y persuasiva de estribillos y modas? En otras palabras, ¿cómo se puede crear y fortalecer la criticidad en medio de una atmósfera que es contraria a su desarrollo óptimo? En la actualidad, el poder del comercio, la tecnología y los medios de comunicación, los cuales generalmente no se emplean con fines didácticos, juegan un papel tan importante en la formación o deformación de nuestros jóvenes que no existen paralelos en la historia.

En segundo lugar, muchos entusiastas del modelo del pensamiento crítico presuponen que el desarrollo de estas destrezas, al igual que la enseñanza de las materias del currículo, son cuestiones de metodología y no de capacidad (Clarizio, 1981). Por lo tanto, con tan sólo hallar el método educativo adecuado, sería posible- en principio- enseñarles cualquier materia a los niños de escuela elemental utilizando cualquiera de las destrezas de pensamiento. Esta tesis parece entrar en conflicto con las conclusiones de científicos del desarrollo (entre los cuales está Piaget) que han investigado las capacidades en los niños. El *ideal* de crear niños que piensen críticamente, ¿es compatible con la realidad de las capacidades que son inherentes a su desarrollo? En lo referente al tema del pensamiento crítico, ¿se fundamenta lo *prescriptivo* (el ideal) en lo *descriptivo* (los hechos que caracterizan el desarrollo natural en el estudiante)?

Por último, el movimiento de pensamiento crítico ha estado ligado a la tesis de que los valores y los principios morales no se descubren (universalismo moral), sino que se crean o seleccionan (subjetivismo moral) (Kilpatrick, 1992). Esto se debe a que la sociedad democrática se fundamenta en las libertades individuales, que sugieren que la moral no se impone o se hereda sino que se escoge individualmente. El problema con esta posición es que del subjetivismo (*la doctrina de que los valores son relativos a las personas*) se llega fácilmente a la inmoralidad (*el hacer lo que me gusta o conviene en cada situación*). Ante un ambiente marcado por el consumismo y el hedonismo, el subjetivismo moral resulta una doctrina débil, e inclusive, perjudicial.

La alternativa al ideal de la democracia es la de imponer controles a través de la sociedad. En otras palabras, si estos controles (o destrezas para procesar racionalmente la información) no se pueden desarrollar internamente en el individuo, será necesario imponerlos externamente, sobre todo en los medios de comunicación. Esto implica el rediseño de la cultura, de manera que genere y refuerce determinadas cualidades en sus ciudadanos. Dentro de este esquema se asume que el ambiente influye sobre el individuo y que la

doctrina de la autonomía del ser humano es cuestionable. Este tipo de sociedad “cerrada” contrasta con el ideal de la democracia, que presupone que el ciudadano puede ejercer su libertad en medio de la diversidad de estímulos conflictivos.

En la actualidad, este modelo de la sociedad de controles externos es generalmente rechazado. Por esta razón, se le ha dado muy poca consideración, sobre todo en el ámbito de la educación. El propósito de este trabajo consiste en explicar y analizar este tipo de paradigma social-educativo, a través del examen de las ideas de algunos pensadores cuyas obras señalan, al menos de manera implícita, este tipo de sociedad.

## II.

En *La República*, Platón expone la primera de una serie de utopías que forman parte del pensamiento occidental. Se han planteado las divisiones de clases que se establecen en esta aristocracia, en especial de la clase de los filósofos reyes quienes, al tener acceso al conocimiento, deberán formular las leyes y guiar al resto de la sociedad. Este tipo de sociedad, en la que unas clases gobiernan a la fuerza al pueblo, es incompatible con las nociones de justicia y democracia que la mayoría de las personas aceptan hoy día.

El foco central de nuestro interés es la educación y el papel que juega en el diseño de una sociedad de controles. En la obra de Platón se halla implícito el siguiente argumento que se examinará detalladamente:

**P1:** La educación implica la adquisición de unos conocimientos, destrezas y valores (especialmente morales).

**P2:** En lo referente a los valores, esta adquisición conlleva el iniciar al estudiante en nuevas costumbres, gustos y maneras de pensar.

**P3:** Para lograr que estos elementos se internalicen y fortalezcan, es necesario obligar al estudiante, durante la etapa de iniciación y formación, en un ambiente caracterizado por la consistencia de estímulos ( o mensajes) controlados.

**P4:** El obligar o actuar en contra de la voluntad del individuo, al igual que el control programático de información, son incompatibles con la sociedad democrática.

-----  
**C:** La democracia es inconsistente con la educación, sobretodo, con la educación moral.

La primera premisa presupone que todo lo que compone a un ser humano es producto de la herencia biológica o del ambiente. La doctrina de que existen unas verdades innatas es -por lo general- rechazada y percibida como un fenómeno del Racionalismo. Excluyendo el factor genético, lo que se aprende es el resultado de la interacción con el ambiente. En lo referente a los conocimientos, sea a través de los métodos del descubrimiento o de la

transmisión, el aprendizaje implica el internalizar unas verdades (ejs. *La capital de Chile es Santiago, Los metales se expanden cuando se calientan o Las palabras esdrújulas siempre se acentúan*).

Lo mismo sucede con las destrezas. Se aprende a sumar, acentuar, analizar y a evaluar con la práctica. Es sólo a través de este proceso de aplicación que se internalizan las destrezas. Se dice que una persona domina una destreza cuando, al haberla internalizado, la ejecuta en forma mecánica. Por lo tanto, a través de un proceso deliberado de conducta, la destreza se internaliza y se convierte en una respuesta inmediata.

R.S. Peters (1967) ha clarificado la diferencia entre los conceptos de *enseñar* y *educar*, y afirma que la educación requiere necesariamente el aprender algo de valor intrínseco que conduzca al mejoramiento de la persona. De esta, forma se establece el desarrollo de valores morales como un elemento indispensable de la educación. Excluyendo la doctrina que plantea que el ser humano es bueno por naturaleza, la educación moral supone la formación de unos valores y principios en la interacción con el medio ambiente. Se considera al estudiante "educado moralmente" cuando estos valores y principios se internalizan y llegan a formar parte de su carácter.

La segunda premisa establece la necesidad de iniciar al estudiante en nuevos valores, costumbres, gustos y maneras de pensar. El término *iniciación* es importante porque implica que el educador (sea el padre o el maestro) debe presentarle al estudiante nuevos elementos que le son ajenos o extraños. Para que se internalicen estos elementos, se deben reforzar a través del modelaje en los adultos. Por ejemplo, para que un niño obedezca, sea respetuoso y estudie hay que desarrollarle estas cualidades. Si el niño tuviese de forma innata estos atributos, o los hubiese adquirido con anterioridad, no sería necesario presentárselos y desarrollárselos.

Este requisito de iniciación a menudo se obvia en los esquemas modernos de enseñanza que intentan "educar" en un contexto democrático. Por ejemplo, el programa de clarificación de valores sugiere que el maestro no dirija al estudiante hacia determinados valores, ya que se considera que la imposición no es consistente con la libertad individual y la pluralidad esenciales en una democracia. (Hersh, Miller & Fielding, 1980) La intervención del maestro se limita a presentar una lista de alternativas de valores, de la cual el estudiante habrá de seleccionar sólo algunos. El problema con este enfoque es que requiere que el joven apruebe o acceda a los valores que se han de desarrollar y este requisito de aprobación por parte del estudiante no es afín con lo que tradicionalmente se ha entendido que debe ser el educar ("*iniciar a una persona a una forma de vida*").

La tercera premisa especifica los requisitos de obligación y de consistencia. En primer lugar, es necesario que se le obligue inicialmente a iniciarse a una nueva forma o estilo de vida. Si el estudiante ya posee el valor, el conocimiento o la destreza, no sería necesario obligarlo a internalizarlo(a),

y, al menos en este respecto, ya estaría educado. En cambio, si él o ella no posee este elemento educativo, probablemente no lo valorará y no verá la importancia de adquirirlo. Por esto, tendrá que haber una presión externa que originalmente lo induzca a internalizar y valorar este elemento educativo. Por ejemplo, para erradicar el egocentrismo en los niños es necesario obligarlos a compartir con las otras personas, pues habrá resistencia para mantener sus posiciones privilegiadas. Esta presión dirigida a que compartan es indispensable para desarrollar nuevos hábitos de conducta. Esto también se aplica a la memorización de datos y a la enseñanza de las destrezas, como son el acentuar y el multiplicar. Si para educar, fuese indispensable que el educando accediera de antemano a la transferencia o desarrollo de estos esquemas, la educación sería realmente imposible.

En la actualidad, este requisito tradicional *de tener que obligar al educando a iniciarse en una nueva forma de vida* se ha debilitado con la popularización del paradigma de la educación democrática. Por ejemplo, en lo que se refiere a la nutrición, *educar* implica *obligar al niño a iniciarse en el consumo de nuevos alimentos que son de provecho para su salud*. El problema es que la noción de obligar a un estudiante a comer determinados alimentos se considera anticuada y se ha sustituida por la idea de que hay que permitirle que escoja lo que quiere comer. La desventaja con este enfoque es que el niño seleccionará lo que es sabroso y no lo que es nutritivo y saludable. Una vez más, permitirle al estudiante escoger lo que quiere, interferirá con lo que tradicionalmente se ha entendido que deber ser el educar.

El criterio de consistencia implica que, si se pretende que el estudiante se inicie e internalice nuevos valores, costumbres y gustos, no puede haber conflictos de estímulos provenientes del ambiente ya que los estímulos contrarios terminarían socavando el propósito educativo. Por ejemplo, el respeto y el reconocimiento de la dignidad de la mujer como persona es un principio fundamental, aceptado y valorado. Educar a un niño como un ser moral y un buen ciudadano implica la internalización de este principio. Para que se interioricen los principios y valores morales se hace necesario que exista consistencia, al menos durante la etapa formativa en que se forja el carácter moral. En este sentido, el defecto primordial de la sociedad democrática radica en lo difícil que es el educar en medio de una atmósfera caracterizada por la inconsistencia de estímulos dirigidos al niño.

La cuarta premisa plantea la imposibilidad de *obligar* y de lograr la *consistencia* dentro de un contexto democrático. Si se acepta que la democracia exige el consentimiento de la persona, el establecer este tipo de esquema democrático en el hogar y en la escuela interferirá con la necesidad de obligar al niño a iniciarse en determinados gustos, valores y costumbres como parte del proceso educativo. De igual forma, la democracia se basa en la libertad de expresión. Esto significa que existen muy pocos controles con respecto a los mensajes que se propagan a través de los medios de comunicación. Esta falta

de regulación implica la inconsistencia en los contenidos que llegan a la población. Ya se ha explicado que, para que se internalicen determinados valores, costumbres y gustos en la persona, es necesario la consistencia del elemento en cuestión, al menos durante su etapa formativa. Si no existe este control que asegure que los estímulos propagados son de naturaleza didáctica, los hogares, las escuelas y las iglesias estarán en lucha con unos medios de comunicación que idolátra, directa o indirectamente, el mundo de las drogas, la violencia y la promiscuidad.

La conclusión establece la incompatibilidad entre la educación y el contexto democrático. Según Platón, el no poder *obligar* al estudiante a iniciarse en nuevos elementos didácticos, sumado a la *inconsistencia* de los mensajes que recibe el sujeto, imposibilitan su educación. Por esta razón, en *La República* se presenta la enseñanza dentro de un contexto cerrado de autoridad, en el cual se prohíbe a los artistas diseminar cualquier mensaje que sea incompatible con la educación moral de los miembros de la sociedad. Por ende, toda manifestación artística tiene que ser en principio didáctica (en el sentido de que al menos no interfiera con la formación educativa de los estudiantes).

### III.

Aunque Eugenio María De Hostos no estaría de acuerdo con el tipo de sociedad *políticamente* cerrada que Platón presenta en *La República*, se argumentará que él sí favorece unos controles en el sentido moral educativo. Para Hostos, el problema mayor que confronta la civilización occidental es "la divergencia entre el llamado progreso material y el progreso moral" (Maldonado-Denis, 1981, p.125). Desde el siglo 17 hasta el siglo 19, se había dado una transformación tecnológica en los países occidentales, a la vez que se continuaba creyendo en doctrinas morales y sociales precientíficas e irracionales. Este desequilibrio entre lo *material-tecnológico* y lo *moral-social* es, en su opinión, responsable por el imperialismo que se lleva a cabo en Africa y Asia por parte de las naciones europeas. En estos actos se refleja la combinación del poder tecnológico militar con una moral de barbarie en la que se explota a aquellos que carecen de la tecnología.

Hostos afirma que tradicionalmente la noción de *ser civilizado* se ha ligado a la dimensión moral-social. Desde los comienzos de la civilización occidental en Grecia y en Roma (incluyendo el cristianismo), el florecimiento de esta cultura no se debe primordialmente al desarrollo tecnológico-industrial, sino al crecimiento de la dimensión moral y social. El problema es que con la transformación industrial que precede al siglo 19, se comienza a desvalorizar los principios morales y sociales en favor de los logros alcanzados por la tecnología. Esta alteración axiológica, dirigida a exaltar la tecnología y el consumo, se ha acentuado en las últimas décadas del siglo veinte.

Hostos propone corregir este desbalance entre lo tecnológico y lo moral-social a través de un rediseño de la cultura. Esto se lograría con el

abandono de las doctrinas religiosas y folklóricas del pasado en favor de un nuevo esquema moral-social que sea racional y científico. De esta manera, se intenta equilibrar la *conciencia moral*, sumergida en la etapa precientífica, con la *razón* y sus logros alcanzados a través de la transformación material-tecnológica. En sus propias palabras, el objetivo es “hacer que el hombre de esta civilización sea tan digno y tan bueno, tan racional y tan consciente como de la íntima correlación de la razón con la conciencia y de la conciencia con el bien”(Maldonado-Denis, 1981, pp.132-3).

Es muy importante enfatizar que, aunque Hostos presenta y justifica racionalmente una teoría moral, en lo que se refiere a la educación moral del nuevo ciudadano que él favorece, se recurre al modelo aristotélico de internalizar y formar a través de la práctica. Esto significa que en el pensamiento hostosiano se establece una diferencia entre la justificación racional de los principios morales que hemos de seguir, a través de la formulación de argumentos que los sostengan, y la manera en que se educa moralmente con la práctica y no con la justificación racional. Hostos y Aristóteles están en desacuerdo con la tesis socrática-platónica de que *el conocimiento del bien nos lleva necesariamente a ponerlo en práctica*. Ambos pensadores coinciden en que la moral es más un arte que una ciencia y que, por ende, la persona se hace moral con la práctica de lo moral, y no con la comprensión de lo que es el bien. Por consiguiente, es sólo con la práctica que se internaliza lo moral y pasa a formar nuestro carácter. Como método educativo, Hostos propone “convertir los deberes en costumbres. Acostumbrar a la idea del deber” (Maldonado-Denis, p.133). Según el modelo aristotélico-hostosiano de enseñanza, una vez que se internalizan los deberes morales se pasa a la fase de explicarlos racionalmente a los estudiantes con el propósito de fortalecer su aplicación.

Para llevar a cabo el proyecto moral hostosiano, es indispensable crear una cultura en la que se desarrollen programática y consistentemente los deberes morales. Por ejemplo, el trabajo, la obediencia, el sacrificio, la educación y la unión social representan algunos de los deberes que Hostos presenta y justifica en su *Moral Social*. ¿Se pueden desarrollar estos deberes en el estudiante en medio de una atmósfera caracterizada por la vagancia, la desobediencia, el egoísmo, la “cafrería” y la desunión social? No, ya que los estímulos contrarios a los cuales está sujeta la población dificulta la interiorización de estos valores. Para que se internalicen estos deberes es necesario asegurar que serán reforzados en el hogar, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general. Este proyecto de educación moral presupone la existencia de unos mecanismos que controlen los mensajes y modelos que se propagan a través de la cultura.

Por consiguiente, aunque Eugenio María De Hostos no favorecería una sociedad *políticamente* cerrada, su teoría educativa exige la necesidad de controles *morales* a través de la cultura. Hostos coincide con Platón en la

tesis de que la tarea de educar moralmente presupone la existencia de unos mecanismos que aseguren que los mensajes y modelos diseminados socialmente sean de naturaleza didáctica. En este sentido, Hostos no estaría de acuerdo con las doctrinas educativas morales actuales que presuponen que, si se desarrollan en el estudiante las habilidades de analizar, sintetizar, comparar, y sobre todo, evaluar, no será necesario establecer los controles sociales externos, ya que podrá recibir la multitud de mensajes y modelos conflictivos y, en medio de este caos, podrá crear un orden racional interno que le permita escoger correctamente. La tesis de que se puede mantener una sociedad caracterizada por el choque de mensajes y de valores, y que mediante el desarrollo de una actitud crítica se puede formar a un tipo de ciudadano que sea moralmente funcional, es contraria al pensamiento hostosiano.

Es importante enfatizar la distinción entre los dos tipos de censuras: la política y la educativa-moral. Hostos no está de acuerdo con la primera, pero favorece la segunda. La controversia en torno a qué criterios se deben emplear para determinar qué principios o valores morales deben aceptarse se discutirá más adelante. En el caso de Hostos, los deberes tienen que justificarse racionalmente. Por lo tanto, cualquier discrepancia en torno a la deseabilidad de alguno de ellos tendría que resolverse a través de la argumentación.

#### IV.

Al igual que Eugenio María De Hostos, B.F. Skinner presenta el panorama de una cultura contemporánea compuesta de elementos científicos y tecnológicos, en lo que se refiere a la industria, el comercio, la medicina, la transportación y las comunicaciones, pero en la que -además- subsisten rezagos pre-científicos en la dimensión del comportamiento humano. Skinner señala que si a alguno de los filósofos clásicos griegos (especialmente Aristóteles) se le diera un texto contemporáneo de física o biología, no entendería el contenido. En cambio, si se le entregara un texto que tuviera que ver con el ser humano, sobretudo con lo moral, entendería muy bien lo que lee. Esto indica lo mucho que se ha progresado en el área de las ciencias, pero lo estancado que permanecemos en los contextos que se relacionan directamente al ser humano. Aquí terminan las similitudes entre Hostos y Skinner, pues éste ataca y rechaza *el mito del hombre autónomo*.

Es un dato de la historia de la filosofía el hecho de que René Descartes conocía y había aceptado la física mecanicista de su época (Popper, 1963). Pero el problema de la aplicación de este paradigma al ser humano conllevaba el abandono del principio de libertad, el cual es básico al cristianismo. De formación religiosa, Descartes divide al ser humano en cuerpo y mente. Lo primero está sujeto a las leyes de la física, mientras que lo segundo es inmaterial, libre y es causa de la conducta.

Según Skinner, este mito de que existe una dimensión autónoma interna que es la causa de la conducta corporal, denominado por Gilbert Ryle

*el fantasma en la máquina*, aún subsiste (Ryle, 1949). Inclusive, esta concepción se manifiesta en la manera como se interpreta la relación entre los sentimientos y el comportamiento. Por ejemplo, es muy común que alguien exprese, *Sentí miedo y corrí*. El problema con esta expresión estriba en que asume que la conjunción “y” funciona causalmente. En otras palabras, esta expresión se ha interpretado como *Sentí miedo, me percaté de ello y decidí correr*. El problema con esta última interpretación es que hace explícito lo que también Ryle ha titulado *la leyenda intelectualista*. Ésta sugiere que, antes de que se ejecute la conducta, debe haber un proceso intelectual en el que se haga consciente el procedimiento de la acción que ha de llevarse a cabo. Este proceso mental, que conlleva la repetición en la conciencia de los pasos de la ejecución que ha de realizarse, ya sea bailar, correr bicicleta o patinar, constituye la causa del comportamiento. Ryle, al igual que John Dewey, atribuye esta falacia al filósofo quien, al estar generalmente en un estado mental consciente y reflexivo, proyecta su condición al resto de la población (Dewey, 1958). Esta presuposición de que hay que estar consciente de nuestros estados internos mentales, antes de que se lleve a cabo la conducta, es falso para Skinner, ya que

nosotros sí sentimos, unos estados en nuestros cuerpos asociados con la conducta, pero como señalara Freud, nos comportamos de la misma manera cuando no los sentimos; (estos estados) son, por lo tanto, productos secundarios y no deben ser erróneamente tomados como causas (1972, p.16).

Esto significa que la conjunción “y” debe tomarse literalmente como lo que es, y no en el sentido causal: uno siente miedo y corre a la misma vez. Lo primero no provoca lo segundo.

Skinner señala que el mito del hombre autónomo fundamenta nuestras doctrinas morales, eleccionarias, educativas y hasta carcelarias. Este mito se refleja en la manera como se justifica socialmente el castigo. El principio de la retribución presupone la tesis de que existe un ser libre interno que puede escoger entre hacer lo correcto o lo incorrecto. Cuando la persona selecciona el mal, es necesario castigarlo para que reflexione en torno a sus actos, recapacite y decida en un futuro escoger lo correcto. El problema consiste en que mientras él actúe de forma heterónoma para evitar el castigo, su conducta indeseable regresará una vez desaparezca la amenaza externa. Las doctrinas educativas morales fundamentadas en la tesis del hombre autónomo afirman que el progreso moral debe conducir de la heteronomía a la autonomía, de manera que las personas escojan el bien por principio, sin la amenaza del castigo. El problema es que se crea un círculo vicioso: mientras más se apele al castigo, más heterónoma será la persona. El resultado final será un tipo de sociedad en la que habrá guardianes en cada esquina para vigilar a los ciudadanos y evitar que “seleccionen” incorrectamente.

Skinner examina la tesis del hombre autónomo en la doctrina del liberalismo de John Stuart Mill (Mill, 1956). Éste favorecería la tolerancia de los vicios sociales como la prostitución y las apuestas porque “sólo el bien, que realmente vale, es exhibido por aquellos que se comportan bien aunque fuese posible comportarse mal y sólo esas personas son libres” (1972, p.70). En otras palabras, para que mis actos tengan valor moral es indispensable que yo tenga la posibilidad de hacer lo incorrecto. Por lo tanto, la única manera de vindicar y fortalecer al hombre autónomo es asegurándose de que existen los males sociales ante los cuales aprenderá a resistirse. Ante este razonamiento, por ejemplo, no se debería aspirar a una sociedad libre de heroína y cocaína, sino que se debe educar al ser humano para que sea autónomo y crítico de manera que, al ser tentado por estos vicios, decida rechazarlos.

Skinner propone lo que él llama *una tecnología de la conducta* (1981). Esto implica el abandono de la tesis del hombre autónomo, con sus conceptos de libertad, dignidad y castigo, en favor de un rediseño de la cultura. Según Skinner, la conducta humana no está controlada por el hombre autónomo, sino por los estímulos ambientales. Lo que en la era pre-científica se le atribuía a un ser autónomo, capaz de reflexionar y escoger libremente entre multitud de opciones, se explica en términos científicos a base de patrones que se establecen entre los estímulos ambientales y las respuestas de los organismos. Esto implica, contrario a las doctrinas educativas de la democracia y el pensamiento crítico, que no existe un sujeto independiente con la capacidad para darle orden y racionalidad al caos de mensajes y modelos conflictivos propagado a través de la sociedad. Para Skinner, los casos de suicidios, ejecuciones, violencia doméstica, adicciones, corrupciones y otros males sociales que a diario ocurren son el resultado de un ambiente caracterizado por los conflictos de estímulos. De acuerdo con este paradigma, por ejemplo, por más que el hogar, la escuela y las iglesias se esfuercen por evitar que la juventud sucumba a las drogas y la promiscuidad, esta labor se dificulta ya que existe una contradicción de estímulos en el ambiente. Si a una rata de laboratorio se le refuerza una conducta particular en algunas ocasiones, mientras que en otras instancias similares se le penaliza, la rata terminará exhibiendo un comportamiento errático e impredecible.

El proyecto del diseño cultural de Skinner confronta varias dificultades. En primer lugar, ¿qué criterios se emplearán para determinar cuáles estímulos y respuestas son deseables (y cuáles se han de eliminar)? Para contestar esta interrogante, Skinner recurre al método científico. Dice: “La ciencia nos ayuda a determinar entre diversos cursos de acción al hacer que las consecuencias pasadas sean efectivas para determinar la conducta futura”(1953, p.436). El problema con esta contestación consiste en que el método científico sólo nos permite establecer relaciones causales entre estímulos y respuestas. Por ejemplo, se puede concluir que existe una conexión entre un tipo de programación televisiva y determinada conducta en la

audiencia. Para ser más específico, se puede establecer que la violencia y la manera como se presentan las drogas en la pantalla fomentan estos tipos de comportamiento. Pero cuando se formula la pregunta: *¿por qué el uso de drogas y la violencia no son deseables para el ser humano?*, se hace referencia a qué valores *deberían* guiar la conducta del ser humano. Con esta interrogante, se pasa de lo *descriptivo* (que establece relaciones causales entre estímulos y respuestas) a lo *prescriptivo* (que se refiere a qué valores y principios deben guiar la conducta). En este contexto se puede apelar a valores como la autonomía, la responsabilidad social y la salud para excluir las drogas y la violencia. Sin embargo, el método científico por sí solo no puede determinar cuáles valores son deseables (lo prescriptivo). Lo más que puede hacer este método es descubrir y establecer las relaciones causales que permitan el desarrollo del tipo de ser humano que se desea. La interrogante en torno a qué patrones de conducta son deseables en los seres humanos presupone un esquema de valores que, a su vez, no puede ser justificado por las ciencias. El método científico por sí solo es neutral. Por lo tanto, para que éste adquiera dirección debe fundamentarse en unos valores que guíen este proceso hacia sus objetivos.

La segunda dificultad se refiere a quiénes harán el rediseño de la cultura, qué criterios emplearán y cómo se evitará la corrupción. Según Skinner, querámoslo o no, todos estamos sujetos a los controles del ambiente. Una persona que se auto-proclama como libre e independiente es en realidad un ser controlado en negación. Señala: "En una *sociedad abierta* el individuo es controlado a través de otras agencias distintas al gobierno" (1953, p.440). Esto coincide con nuestra sociedad, en la cual el comercio, las religiones, los partidos y grupos políticos y los medios de comunicación no están directamente controlados por el gobierno. Por ende, existen dos tipos de sociedades: las que están sujetas al control central del gobierno y las que se afectan a través de una multitud de controles, entre los cuales se halla el Estado. Con la primera, se garantiza la consistencia de estímulos, pero fácilmente conduce al abuso del poder y a la corrupción. En cambio, la segunda tiene la ventaja de que distintos poderes compiten y se regulan mutuamente. No obstante, esta sociedad se caracteriza por el "*laisser faire*" de controles, lo que conduce a los conflictos de estímulos y, por consiguiente, a los problemas sociales como la adicción a las drogas y la violencia, entre otros. Skinner no tiene una respuesta clara a este dilema que confronta la humanidad.

En lo referente a qué criterios se han de emplear para el rediseño de la cultura, ya se ha explicado la dificultad de establecer principios prescriptivos a base del método científico. Como se examinará en el siguiente punto, para Skinner la cultura se evalúa y se rediseña a base del principio de sobrevivencia.

En tercer lugar, una dificultad que confronta la teoría de Skinner es en lo referente a la evaluación de la cultura. Para explicar el progreso social, se establece un paralelismo entre la evolución biológica y la cultural. Según él, el valor por el cual se ha de juzgar la cultura es la sobrevivencia:

La sobrevivencia es el único valor por el cual eventualmente se ha de juzgar una cultura, y cualquier práctica que incrementa su sobrevivencia tiene un valor de sobrevivencia por definición.  
(1972, p.130)

Como reacción a esta cita, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se justifica el uso del criterio de sobrevivencia para evaluar la deseabilidad de una cultura? El intento de justificar el valor de una cultura a base de su sobrevivencia constituye un ejemplo de lo que se ha denominado *la falacia naturalista*. Ésta se comete cuando se establece una conclusión valorativa (*deber ser*) a base de premisas descriptivas (*es*). Por ejemplo, del hecho de que los hombres son corporalmente más fuertes que las mujeres sería incorrecto concluir que el género masculino debe imponerse sobre el femenino. De igual forma, sería un error argüir que, a base de nuestro parentesco biológico con los primates, y de que estas especies no exhiban una conducta de paternidad entre los machos, no se debe fomentar que los hombres sean buenos padres con sus hijos. Los hechos de un caso no establecen lo que es deseable. Por ende, lo que puede ser clasificado como *natural*, puede ser lo indeseable. Si se asume que una cultura sobrevive la desaparición de otra, ¿necesariamente este hecho la hace mejor (en el sentido moral)? La contestación es no. La tesis Skinneriana parece ser una versión histórico-cultural del mito: *el bien siempre triunfa sobre el mal*.

## V.

Los tres pensadores discutidos en este trabajo están comprometidos de formas distintas con la idea de la necesidad de rediseñar la cultura. Para Platón y Skinner se necesita desarrollar un control centralizado que asegure la consistencia de los estímulos que influyen sobre la población. En el caso de Hostos, el rediseño es más moderado y dirigido exclusivamente a la educación moral y social de los ciudadanos.

Los tres coinciden, al menos, en la necesidad de controlar los estímulos y modelos que afectan a los menores de edad durante la etapa de formación del carácter moral. La experiencia señala que una vez una persona llega a la adultez, con lo que se considerarían buenos patrones de conducta, es improbable que ocurra un cambio significativo en su comportamiento. Por ejemplo, el joven que llegue a la adultez sin haber probado la marihuana, la cocaína y otras drogas, probablemente nunca lo hará. Esto se debe a que, lo que se ha denominado su *carácter moral*, ya está bastante fijo o formado. Según la tradición aristotélica, el carácter se refiere a la internalización y al arraigo de patrones de comportamiento como resultado de un proceso controlado de estímulos que sean continuos y consistentes. Según esta concepción, el propósito de la educación moral consiste en lograr que las cualidades deseables se internalicen en el joven. Hostos, quien favorece este modelo de enseñanza,

explica que el objetivo es “convertir los deberes en costumbres” (Maldonado-Denis, 1981, p. 133).

Para que se internalicen determinadas cualidades es indispensable controlar el ambiente y los estímulos que llegan a los jóvenes. Los modelos de la escuela imperante en la actualidad, de la democracia y del pensamiento crítico, presentan el mito del niño que tiene la capacidad de procesar racionalmente sus experiencias y formar un esquema moral en medio del caos de estímulos contrarios. Estos paradigmas presuponen que los estudiantes pueden desarrollar las destrezas cognitivas y los sistemas de valores en un ambiente caracterizado por la inconsistencia de información y de modelos. Ambos modelos educativos confrontan una explicación circular, en cuanto los esquemas cognoscitivos y morales, que hacen posible que se procesen y evalúen los estímulos conflictivos del ambiente, a su vez presupone el desarrollo y funcionamiento de las destrezas de análisis, comparación, evaluación, síntesis, y aplicación. El problema consiste en que, para que estas habilidades se ejerciten y fortalezcan, es necesario asumir que ya existe un ambiente educativo controlado en el que estas destrezas se practiquen programáticamente. El ambiente de conflictos, inherente a los contextos democráticos donde viven nuestros jóvenes, dificulta el ejercicio de estas destrezas. Existe, por lo tanto, una interdependencia entre *la necesidad de crear un ambiente de consistencia en los mensajes y modelos y el desarrollo de las destrezas que presuponen el funcionamiento en un contexto social conflictivo.*

Cuando se presenta la sugerencia de un trasfondo de valores existente que guíe el rediseño de la cultura en favor de la educación, por lo general, se presenta la objeción del relativismo. En otras palabras, ¿cómo y quién determina qué valores son los deseables? ¿No es verdad que aquello que podría ser importante o de valor para un individuo, podría no serlo para otro? Considero que este problema de la relatividad de los valores se presenta como más complicado y difícil de resolver de lo que realmente es el caso. Es cierto que a menudo surge una diversidad de juicios valorativos en la sociedad, pero éstos no son más que la excepción a la regla. Existe más consenso de lo que a primera instancia se pueda pensar. Por ejemplo, la lista de deberes morales que Hostos presenta y justifica en su *Moral social* no parece ser controversial. ¿Quién habría de oponerse a la deseabilidad del trabajo, la contribución, la obediencia, el patriotismo, el sacrificio, la filantropía, la unión y la educación? ¿Habrá quienes intenten vindicar lo deseable que son las adicciones, la violencia, el valorar a las personas en términos de lo que tienen, la promiscuidad y “vivir la vida loca”? Estas manifestaciones de nuestra realidad social corresponden a fuerzas irracionales que carecen de justificación, excepto si las miramos como una “ideología” del mercadeo. El hecho de que existan algunas discrepancias a través de la sociedad en término de qué valores y principios son los deseables, no debe implicar que no se puedan establecer algunos controles morales para nuestros jóvenes a base del consenso existente.

Esto no significa que el trasfondo de valores que guíe el rediseño cultural no estará sujeto a controversias y a transformaciones; no obstante, estas disputas no se dirigen primordialmente al tema de la deseabilidad de los valores que componen el trasfondo, sino a su definición y aplicación. Por ejemplo, en estos días ha resurgido el tema del patriotismo y se ha redefinido el concepto más ampliamente. En la década de los cincuenta, este valor se asociaba principalmente con el Nacionalismo. En la actualidad, ante la controversia entre la Marina y los residentes de Vieques, el patriotismo se ha redefinido más ampliamente como el compromiso, no tanto con el *concepto* de patria *per se*, sino con el bienestar del *pueblo* del cual formamos parte. Esta versión del patriotismo más amplia y vital se manifiesta y se acepta por parte de diversos sectores estadolibristas, estadistas y religiosos.

Con relación a este trasfondo de valores que fundamenta y da dirección a la cultura, es importante asumir una actitud crítica. Haciendo eco de la posición hostosiana, el pensamiento crítico es más pertinente a la evaluación y justificación de los deberes y principios que guiarán la conducta, que al proceso de educar moralmente a los estudiantes. Sólo cuando aparezcan razones válidas para cuestionar la deseabilidad de un principio o valor, se debe iniciar la crítica del mismo. A través de este proceso de investigación racional, se evitará el estancamiento social y moral de la cultura.

## Referencias

- Clarizio, H.F. (1981). Natural versus accelerated readiness. In Clarizzio, H.F. Craig, R.C. & Mehrens, W.A.,(Eds.), *Contemporary issues in educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Hersh, R. Miller, J.P. & Fielding, G.D.(1980). *Models of moral education: An appraisal*. New York : Longman, Inc.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Touchstone.
- Maldonado-Denis, M. (Editor) (1981). *Eugenio María De Hostos: Sociólogo y maestro*. Río Piedras:Editorial Antillana.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking*. Oxford: Martin Robertson.
- Mill, J.S. (1956). *On liberty*. (Edited with an Introduction by C.V. Shields). Indianapolis: The Bobbs-Merrill Co., Inc.
- Peters, R.S. (1967). *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Plato (1961). The republic. In E. Hamilton & C. Huntington (Eds.)*The collected dialogues*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Popper, K. (1963). *Towards a rational theory of tradition. Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. New York: Harper & Row, Publishers.