



LA ILUSTRACIÓN: CONCEPCIÓN DEL HOMBRE E IDEAL EDUCATIVO

Sergio Rábade¹

RESUMEN

Situada históricamente la Ilustración entre la revolución inglesa de finales del XVII y la revolución francesa de finales del XVIII, hay que arrancar del hombre-conciencia de Descartes para llegar al hombre-razón cultivada de la Ilustración. Una razón no sólo autónoma sino emancipada en un contexto de secularización. Se constituye un ideal de hombre que se ofrece como la meta a la que debe apuntar la educación. Esta perspectiva la ha subrayado especialmente Kant en sus famosas cuatro preguntas centradas en el hombre como único ser educable y como producto de la educación. En la Ilustración hay lacras manifiestas en el modo de entender la educación: así, un descarado elitismo o el olvido de la educación de la mujer. La educación atiende básicamente a la minoría culta y acomodada.

Palabras clave: conciencia, emancipación, Ilustración, razón-racionalidad, secularización.

ABSTRACT

The Enlightenment period took place from the end of the 17th century's English Revolution to the end of the 18th century's French Revolution, which begins with Descartes' conscience-man and ends with the Enlightenment's reason-man. Such a conception of Reason is not only autonomous, but also independent in a context of growing secularisation, where a new concept of man as a goal to be reached by Education is created. Kant highlighted this new conception through his well-known four questions focused on man as the only educable being and also the outcome of education. Nevertheless the Enlightenment shows evident gaps concerning the way to understand Education, such as an unhidden elitism and the oblivion of women's education. At that time Education only covered the cultured and high-class minority.

Key words: Enlightenment, reason-rationality, conscience, secularisation, emancipation.

INTRODUCCIÓN

Entre las múltiples y diversas etapas de la historia de nuestra cultura occidental, pocas de esas etapas, si prescindimos de los siglos V y IV antes de Cristo en Atenas, producen mayor fascinación e impacto en sus estudiosos que la Ilustración. Para una adecuada comprensión de esos efectos, conviene partir de una afirmación tópica en los interesados en el análisis de la cultura o de las culturas. Esa afirmación nos dice que la comprensión de una cultura, o de una etapa de cualquier cultura, por ejemplo de una etapa de nuestra macrocultura occidental, sólo puede llevarse a cabo desde el planteamiento y comprensión de la concepción del hombre que esa cultura implícita o explícitamente profesa.

Esta afirmación es obvia: la cultura la hace el hombre, se hace desde el hombre y se hace para el hombre. Podemos entender la misma afirmación desde otra perspectiva: la concepción o concepciones del hombre determinan la cultura o las diversas culturas. Nuestra cultura occidental nos puede servir de ejemplo: la concepción del hombre que subyace a esta cultura está nuclearmente en la definición aristotélica del hombre como animal poseedor de razón. Y, por virtud de la aceptación de esa definición, por las sendas de la razón se vio obligada a caminar nuestra cultura occidental, aunque en ese caminar encontremos episodios que, en apariencia, la alejaban de las sendas de la racionalidad. El caso más típico sería la incidencia de la revelación en la cultura occidental: parece que renunciamos a la razón para ponerla a los pies de la revelación. Pero hay que moderar esta opinión: no olvidar lo que nos dice la Biblia: que debemos hacer razonable nuestra obediencia a la fe (*rationabile sit obsequium vestrum*), imperativo al que trató de ajustarse la mejor metafísica cristiana: por ello elaboró unas "vías" racionales de acceso a Dios e incluso tuvo la audacia de

¹ Catedrático Emérito de la Universidad Complutense de Madrid. Director del CES Don Bosco.

elaborar un minucioso análisis de los atributos de Dios adentrándose en la esencia divina.

Pues bien, dentro de la trayectoria de la cultura occidental vertebrada alrededor de la racionalidad del hombre, pocas etapas, si es que alguna, supera la Ilustración desde esa perspectiva. Se dice con frecuencia que la Ilustración culminó y llevó a término la etapa “humanista” del Renacimiento. Y así parece que fue. Efectivamente, el Renacimiento, sacudiendo de sus sandalias el polvo oscuro de las postrimerías de la Escolástica Medieval, centra la cultura en el hombre, convirtiendo el teocentrismo medieval en el antropocentrismo humanista. Ahora bien, el humanismo renacentista es más bello que profundo, más literario y artístico que filosófico y profundo. Es un humanismo de formas expresivas, más interesado en repasar los diversos modos de entender el hombre que nos legaron los autores griegos y latinos que en plantear y responder desde ellos la siempre vigente pregunta sobre qué es el hombre.

Los intentos de respuesta a esta pregunta se inician, acaso con la temprana excepción de Montaigne, en el siglo XVII. Y el primero que responde a esta pregunta es Descartes: el hombre es el ser que duda, afirma o niega, que lo único que hace es pensar. Y no puede hacer otra cosa porque la esencia del hombre es el pensamiento: *sum res cogitans*, soy una cosa pensante. Que esta concepción ofrece muchos flancos a objeciones y rechazos lo vio el propio Descartes en vida, tanto en las *Objectiones* que se hicieron a sus *Meditaciones*, muy especialmente por parte de Gassendi y de Hobbes, como en algunas cartas de su voluminosa correspondencia. Y no esperemos mejor claridad del monismo sustancial de Spinoza o de la monadología de Leibniz. Es decir, el XVII no ofrece respuestas satisfactorias a la pregunta sobre el hombre.

¿Podemos esperar esto del S. XVIII? Si hablar de respuestas satisfactorias puede ser un optimismo injustificado, sin embargo, el XVIII sí va a darnos respuestas más claras y, sobre todo, respuestas que no mutilen el ser del hombre reduciéndolo a su parte pensante, como hizo Descartes. Pretendemos asomarnos a algunas de esas respuestas, pero tratando de entenderlas desde el contexto cultural que les es propio, que es el de la Ilustración.

Al hilo de la exposición parece obvio que identificamos la Ilustración con el siglo XVIII. ¿Es correcta esta identificación? Evidentemente no se trata de una absoluta identificación donde se puedan superponer las fechas de inicio y final del siglo con los límites de la Ilustración. Pero sí hay que afirmar que el núcleo de la Ilustración se corresponde con el XVIII. Ello no impide que haya que reconocer la presencia e influencia de los grandes pensadores del XVII, como sería el caso de Descartes, de Spinoza, de Leibniz en el ámbito de la Europa continental; y una presencia e influencia que tiene carácter de modelo por parte de autores ingleses, concretamente de Locke y, sobre todo, de Newton, autor a quien quería imitar todo pensador ilustrado. Si persistimos en ponerle fechas al movimiento ilustrado, acaso cabría hacerlo comenzar con la revolución inglesa de 1688 para cerrarla en 1789 con la revolución francesa.

1. LA CULTURA ILUSTRADA. LA ERA DE LA RAZÓN

Ahora bien, la importancia de la Ilustración no está en la cronología, sino en el contenido y desarrollo de una compleja cultura anucleada alrededor del tema del hombre. En esa reflexión sobre el hombre van a surgir en la modernidad los primeros planteamientos serios sobre la necesidad e importancia de la educación.

Estamos frente a una época de un enorme empuje intelectual planteado y desarrollado desde perspectivas distintas, que acaso no siempre marchan en la misma dirección y con la esperable coherencia. La complejidad de la Ilustración es un carácter que no cabe soslayar. Y compleja tiene que ser una etapa cultural para que en ella quepan –y diríamos que con igual derecho– la desvergüenza de Voltaire, la piedad del obispo Berkeley, el naturalismo de Rousseau, el multiculturalismo de Montesquieu, el trascendentalismo de Kant, el empirismo radical de Hume, etc., etc. Y no olvidemos que debemos citar también a pedagogos como Pestalozzi, o Basedow, a quienes encontramos siguiendo la línea abierta por Comenio (Komensky).

No vamos a caer en la agradable tentación de ponernos a analizar las características de la cultura dieciochesca. Es un trabajo hecho al que es difícil añadir ningún perfil con pretensión de novedad². Pero tampoco podemos dejar totalmente de lado, aunque no hagamos más que mencionarlos, algunos caracteres que son como la peana sobre la que hay que aupar la imagen ilustrada del hombre.

Y hay que comenzar por señalar que estamos en la edad de la razón. Nunca esta “facultad” definitoria del hombre tuvo un protagonismo mayor ni disfrutó de privilegios comparables a los que esta época cultural le concedió. A este protagonismo de la razón se deben las diversas denominaciones con que nombramos la Ilustración. Cabría resumirlas todas en la expresión con que la designaron los franceses: *le siècle des lumières*, siglo de las luces. Podemos decir que fue efectivamente una explosión racional de luz expansiva que, en Europa, va desde Lisboa a Moscú y que, fuera de Europa, hace llegar sus ecos a la América, sobre todo a la América del Norte que está en trance de independencias. No se trata de poner en duda que el “descubrimiento” de la razón acontece en la modernidad del XVII por obra de Descartes y de los racionalistas que caminaron, con mayor o menor fidelidad, por la senda que él trazó. Pero esa razón del XVII que Dios creó y nos infundió cargada de ideas innatas no es la razón de los ilustrados. La razón de éstos no surge como una especie de depósito de ideas que simplemente hay que avivar o actualizar. La razón de los ilustrados es una capacidad con que se encuentra el hombre. No está cargada de ideas. Éstas, por el contrario, las tiene que adquirir cada hombre por la experiencia con ejercicio y esfuerzo.

Nos parecería una falta imperdonable en este tema no hacer ya en este momento una referencia a Kant, cumbre de la ilustración filosófica y el que mayor atención dedicó a una clarificación del concepto de razón. En el famoso opúsculo *Was ist Aufklärung?* expresa lo que entiende por ilustración de esta sugestiva manera: “*La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella.* La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro... *Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la Ilustración”³. Quede dicho de paso que este párrafo contiene un imperativo de educación: hay que atreverse a saber y hay que enseñar a sí mismo y a los demás a hacer uso del entendimiento. Luego habremos de volver reiterativamente a Kant.

Los elogios a la razón se multiplican en una enorme variedad. Véase, por ejemplo, lo que dice el art. “Philosophie” en la *Enciclopedia*: “La razón es respecto del filósofo lo que la gracia es respecto del cristiano”. Tiene un carácter auxiliante y determinante similar al que tiene la gracia en la conducta moral.

Y la razón es la característica fundamental del hombre para toda la cultura ilustrada. Pero –subrayemos– una razón que hay que educar y desarrollar. Esta razón, además se concibe como una razón emancipada y soberana. Así lo formuló Hegel: “el principio de la ilustración es la soberanía de la razón, la exclusión de toda autoridad”⁴. Desde Descartes en el XVII se defendía la razón autónoma entendiendo la autonomía básicamente como independencia de la experiencia, aspiración con la que era normal y obligado contar supuesta la tesis de las ideas innatas. Ahora bien, la Ilustración

² Nos permitimos, a título de ejemplos, citar tres autores con valor de clásicos en este campo: P. GAY, *The Enlightenment. An Interpretation*, Londres, 1970; P. HAZARD, *La pensée européenne au XVIIIème siècle*, París, 1963. Sigue conservando valor la obra clásica de Cassirer, *La filosofía de la Ilustración*. Lo ideal, sin embargo, es leer obras especialmente significativas de los propios ilustrados, algunas tan significativas como el *Disc. prélim.* a la Enciclopedia francesa del XVIII de D’Alambert.

³ Edic. y trad. de Estiu (1964). *Respuesta a la pregunta ¿qué es ilustración?*, en *Filosofía de la Historia.*, 58. B. Aires: Nova.

⁴ HEGEL, Trad. de J. Gaos (1974). *Lecciones sobre filosofía de la historia*, 684. Madrid: R. de Occidente.

desde esta perspectiva cuenta con el empirismo inglés, corriente que, en parte, la antecede y, en parte, le es sincrónica. Por consiguiente, la emancipación no se dice respecto de la experiencia, ya que, al no poseer la razón ideas innatas, ha de ser la experiencia el ámbito donde habrá de adquirirlas. La emancipación consiste en que la razón se proclame y se comporte como única legisladora de sí misma. Con expresión de Kant, la libertad de la razón consiste en no admitir más ley que la que ella se da a sí misma ⁵.

Pensamos que la emancipación ha de entenderse desde la secularización. Efectivamente, en el XVIII la secularización tiene una de sus manifestaciones más extremas en la historia de nuestra cultura occidental. Escarmentado de las guerras de religión del XVII, el culto siglo XVIII renuncia la visión polémica de la religión: procede, por lo tanto, la tolerancia, que acaba siendo premisa y camino de secularización. Como no estamos, salvo muy contadas excepciones, en un siglo ateo, incluso habrá de acudir al expediente de concebir una nueva forma de religión cuya cuna está en Inglaterra: el deísmo como *religión de la razón* con sólo dos dogmas: existe Dios y Dios creó el mundo. Por consiguiente, yo debo entendérmelas con mi razón sin que quepa recurso al auxilio de una Razón Superior.

Esta razón humana emancipada y secularizada es una razón que cuenta con sólidos motivos para estar orgullosa de sí misma: los progresos de la ciencia en el conocimiento de la naturaleza. Si la naturaleza es, si cabe hablar así, la “diosa” de la razón ilustrada, el culto a esa “diosa” es la ciencia. La ciencia es el culto a la naturaleza. Debido a ello a veces da la impresión de que el teólogo le pasa los trastos al científico. Por eso, en expresión exagerada, podríamos enfatizar la presencia modélica de Newton en la Ilustración como una especie de oficio sacerdotal de quien, tras las huellas de Galileo, ha abierto las puertas del acceso a la naturaleza cósmica.

2. HOMBRE Y RAZÓN

Éstas son algunas de las características del ambiente cultural de la Ilustración desde el que hay que plantear y entender la concepción del hombre que en esa etapa cultural se lleva a cabo. Para la constitución del hombre en la ilustración la primera piedra hay que ir a buscarla a la conocida concepción cartesiana del hombre como conciencia. En efecto, ese hombre-conciencia es la premisa necesaria para esa proclamada autoposesión soberana de la razón, de la que nos dice Kant que no acepta ley alguna que ella misma no se dé. Pero ese hombre-conciencia-razón de la herencia cartesiana se va a enriquecer con otros legados, muy especialmente con la aportación del empirismo inglés. Acaso en esta escuela filosófica el perfil de la razón pierde pureza de líneas, pero gana amplitud de riqueza psicológica y, sobre todo, gana el necesario enraizamiento en la experiencia.

No cayó en saco roto la afirmación de Locke de que sin la experiencia el alma-conciencia es *white paper*, papel en blanco ⁶. Es el papel sobre el que la experiencia va a escribir mis contenidos de conciencia. Esos contenidos son básicamente las ideas en toda su complejidad. Pero en el decurso del empirismo vendrá después Hume y con él la conciencia se poblará de sentimientos (*feelings*), actitud que contará en la Europa continental con la coincidencia de la defensa del sentimiento por parte de Rousseau. Interesa subrayar esto para no hacer de la razón ilustrada una razón descarnada. No hay duda de que la ilustración exageró el carácter e importancia de los aspectos teóricos y dicho pleonásticamente, “racionales” del entender humano, exageración que favorecerá la lucha del romanticismo contra lo que calificará como el “despotismo” de la razón ilustrada, cuando el movimiento romántico irrumpa en la cultura europea.

Esta razón compleja y poliaristada es el núcleo del hombre, tal como lo ve la Ilustración. Como es obvio, no vamos a referirnos a las diferencias que hay en algunos perfiles de la figura humana entre los tres países que desde perspectivas distintas ejercen una indudable rectoría cultural. Nos referimos a Gran Bretaña, Francia y

⁵ *Was heisst sich in Denken orientieren?Kants Werke*. Akademie Textausgabe, VIII, p. 145.

⁶ *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Lib. II, c. I, párr. 2.

Alemania. Apuntar acaso que a Inglaterra le corresponde la fuerza original creadora y la función de modelo en la primera mitad del XVIII. A su vez, Francia va a asumir el papel de pregonera y difusora de la cultura ilustrada, al paso que remodela a su estilo las doctrinas que le llegan desde otros ámbitos imponiéndoles su marchamo. Por fin, en el último tercio del siglo la rectoría del pensamiento hay que otorgársela a Alemania, aunque sólo sea por la aparición de la filosofía de Kant.

3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En esos tres ámbitos se va a dedicar atención a los problemas de la educación, aunque con diversa actitud. “Que en una época tal en la que los pensamientos filosóficos se imponen en un ámbito amplio, no resulta sorprendente que la pedagogía mantenga una fuerte significación”⁷. Primero, hay que señalar la presencia de algunos ilustres pedagogos. En la línea abierta por Komensky (Comenio) aparece el patriarca de la pedagogía en la Europa del XVIII: Pestalozzi. Sería pretencioso por nuestra parte decir sobre Pestalozzi nada que no haya sido escrito sobre él. Únicamente señalar que su pensamiento original sobre educación mereció respeto y elogio por parte de grandes filósofos, por ejemplo, de Kant. Y sin salirnos de Kant, nos encontramos con otro nombre de menor relieve. Se trata de Basedow, fundador del Liceo Filantrópico, institución muy acorde con la mentalidad universalizante del XVIII.

Pero, ateniéndonos a la filosofía en sus representantes significativos, nos encontramos con la preocupación pedagógica en los pensadores más destacados. Lo cual es normal: engrandecen tanto su concepción del hombre, que se hace preciso ayudarle a constituir y desarrollar su imagen. Para no embarcarnos en un catálogo de filósofos, nos vamos a reducir a los tres que, a nuestro juicio, han tenido un mayor impacto en las teorías de la educación: J. Locke, J. J. Rousseau y Manuel Kant. Y, en aras de la economía de espacio, teniendo en cuenta que estas páginas se destinan a una revista de especialistas de la educación, voy a prescindir de Rousseau, ya que carezco de la mínima competencia para añadir una tilde a todo lo que sobre él se ha escrito.

Por lo que se refiere a Locke, hay que decir que predica la exigencia de una nueva educación para llevar a cabo el desarrollo de las diversas capacidades del muchacho; en primer lugar, para dotarlo de las virtudes que lo hagan miembro útil y digno de la sociedad. En segundo lugar, hay también que instruirlo y prepararlo para la vida. Digamos de paso que la educación obedece a un planteamiento elitista, como es propio de una sociedad clasista, como es la del XVIII en la mayor parte de Europa. Sus ideas pedagógicas impregnan en buena medida la obra fundamental de Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. En efecto, desde el cap. I (Introdutorio) se nos pone de relieve la necesidad de educar las facultades del hombre como exigencia de un ser que es superior a todos los demás seres. Pero en el filósofo inglés no encontramos sólo una pedagogía difusa en su obra principal, obra de enorme influencia en toda Europa, sino que se sintió obligado a dedicar dos obras -menores por el volumen- al tema de la educación. En vida publicó *Some Thoughts concerning education*. Y póstumamente *The conduct of the understanding*. Su influencia excedió todas las fronteras, sobre todo debido a la pronta traducción del *Ensayo* al francés por P. Coste. En Inglaterra, además, coincidió en armonía básica con las teorías de Pestalozzi.

4. ESPECIAL REFERENCIA A KANT

Y vamos a referirnos de modo especial a Kant. Y contamos de entrada con una ventaja en este autor: sus ideas básicas sobre la educación nos las dejó muy resumidas en su *Pädagogik*. En muchos estudios sobre Kant esta obra puede pasar -y de hecho a veces pasa- inadvertida. Nada tiene esto de extraño: a Kant se va a buscar su teoría trascendental, sus diversas teorías sobre la moral, su doctrina estética e incluso sus reflexiones histórico-políticas. Pero no es habitual acudir a Kant buscando ideas pedagógicas. Y, sin embargo, las hay, siendo la *Pädagogik* una clara muestra de ello. Mas debemos dejar claro que, aceptada la tópica distinción entre instrucción y

⁷ ÜBERWEG (1957). *Die philosophie der Neuzeit bis zum Ende des XVIII. Jahrhunderts*. Vol. III, 468 a cargo de Max Friszcheisen-Köhler y Willy Moog. Basel/Stuttgart.

formación, las ideas educativas de Kant son más importantes y profundas respecto de la formación que de la instrucción. Kant acepta y, dentro de su sistema, perfecciona y ajusta la concepción ilustrada del hombre. El pensamiento de Kant, como el de toda la filosofía moderna, está focalizado en el hombre. No me parecería aventurado afirmar que el hombre es, desde diversas perspectivas, el protagonista de todas las obras de Kant. Por eso son múltiples y generosas sus reflexiones sobre el hombre.

No quisiéramos perdernos en ese bosque de reflexiones. Vamos a ser austeramente selectivos y vamos a iniciar nuestro camino de la mano del propio Kant. Todo lector del filósofo de Königsberg creemos que estará de acuerdo en que uno de los textos más conocidos y citados, al margen de las tres “Críticas”, es el famoso texto de las cuatro preguntas con que nos encontramos en el apartado III de la *Einleitung* de la *Logik*. Esta *Lógica*, como otras diversas obras de nuestro filósofo, excede bastante los contenidos que el título de la obra sugiere. Así el texto al que nos vamos a referir parece más propio de una obra de antropología que de lógica.

Reclamando para la filosofía la función de ciencia que se refiere a todo conocimiento y uso de la razón respecto del fin supremo de la razón humana al que se subordinan todos los demás fines, plantea las famosas cuatro preguntas siguientes:

“1) ¿Qué puedo saber?; 2) ¿Qué debo hacer?; 3) ¿Qué me cabe esperar?; 4) ¿Qué es el hombre? La primera pregunta la responde la metafísica; la segunda, la moral; la tercera, la religión y la cuarta, la antropología. En el fondo se podría, sin embargo, reducir todo esto a la antropología, ya que las tres primeras preguntas apuntan a la cuarta”⁸.

Cuanto hemos dicho sobre el protagonismo del hombre en la Ilustración queda confirmado y resaltado aquí por la reducción de las preguntas fundamentales que le cabe formular al hombre a una sola pregunta que abarca todas las demás: ¿qué es el hombre? Que esto, no obstante, no nos conduzca precipitadamente al optimismo de buscar en el propio Kant una respuesta clara y concisa a esa pregunta. Nos podemos llevar un desengaño. Encontraremos muchos perfiles para ir construyendo una respuesta, pero no una respuesta nítida. Más aún: no cabe tal respuesta, ya que se impone distinguir entre el hombre como ser empírico y el hombre como ser inteligible en el plano trascendental, problema en que no creemos oportuno adentrarnos en este trabajo. Contentémonos con aducir algunos perfiles básicos que nos permitan entender sus ideas sobre la educación.

Subrayemos la insistencia de Kant en el privilegio que para el hombre supone la posesión de la razón (*Vernunft*), con todas las atribuciones que a esta “facultad” le corresponden, según se nos expone en la *Dialéctica Trascendental*. A esta posesión debe su situación privilegiada entre todos los seres naturales. Como consecuencia de esto, puede señalarse sus propios fines y realizar su propio perfeccionamiento. Por la excelencia de su naturaleza no cabe rebajar al hombre a la condición de medio, sino que debe ser considerado como fin. Es decir, el hombre por poseer las características de la humanidad y por ser su propio fin y su autolegisador, posee una dignidad que veta absolutamente subordinarlo a nada ajeno a él. Pero hay que hacerle tomar conciencia de su propia dignidad y de su pertenencia al género humano, impulsándole desarrollar las capacidades con que la naturaleza lo ha investido. Precisamente por esta dignidad y por la dotación de sus excelentes cualidades no cabe considerar al hombre al mismo nivel en que consideramos los animales: a los animales los domesticamos y los adiestramos enderezándolos hacia un fin que no son ellos. El hombre excede el adiestramiento buscando su desarrollo mediante la educación.

Por eso, aunque quepa llevar a cabo un cierto adiestramiento con el hombre, esto no es lo más importante. Lo más importante es enseñarle al muchacho a pensar (*denken lernen*). Por eso la educación e incluso la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino que deben fundarse en principios ⁹.

⁸ *Logik*. Vol. IX. Edic. citada, pgs. 24-25.

⁹ *Pädagogik*. Edic. citada. Vol. IX, pgs. 450-451.

¿Cuáles serían para Kant esos principios en los que deben fundamentarse los procesos educativos? Vamos a tratar de responder desde la *Pedagogía*. Esta obra, a pesar de su escaso volumen, consta de dos partes. Primero, una introducción notablemente larga en comparación con el conjunto de la obra; segundo, un tratado de exigua extensión. El breve tratado (*Abhandlung*) lo podemos dejar de lado si vamos a la búsqueda de los principios que nos sirven para entender lo que Kant espera de la educación. El tratado apenas excede un conjunto de recomendaciones y de recetas casi domésticas para ir educando a los muchachos. Pensamos que incluso buena parte de esas recomendaciones no son originales de Kant, sino que se deben a la lectura de las obras de Pestalozzi y de Basedow, ya que pensamos que la reconocida influencia de Rousseau posiblemente tenga poco que ver con esa especie de recetario, que es más didáctico que educativo.

Los principios básicos sobre los que Kant estructura su pensamiento educativo están en la *Einleitung*, Introducción. En la primera línea nos encontramos de entrada con esta solemne afirmación: “El hombre es la única creatura que tiene que ser educada”¹⁰. A continuación resume sumariamente lo que se contiene bajo la palabra educación: atención y cuidados, disciplina e instrucción, unido todo a la formación. Para esto no basta el instinto, sino que hay que acudir a la razón y ayudar al educando en su esfuerzo. Y ello tiene que ser así porque el género humano es poseedor de un conjunto de disposiciones o dones naturales que el hombre tiene que esforzarse en desarrollarlos por sí mismo. Para ello no basta una mera disciplina que, a lo más, nos impediría caer en el salvajismo. Hace falta una disciplina que nos haga ver la necesidad de someterse a leyes. Educar, subraya Kant, es someterse a normas. Y la educación debe conciliar esto con la fuerte inclinación del hombre hacia la libertad.

Pero nos vamos a encontrar poco después con otro principio en la concepción que nuestro filósofo tiene de la educación: “el hombre sólo puede hacerse hombre mediante la educación. No es más que lo que la educación hace de él”¹¹. Nos parece difícil atribuir a la educación una función más importante: no hay hombre sin educación y lo que el hombre sea se lo va a deber a la educación. Estamos, según dejamos apuntado, en la concepción ilustrada del hombre: no estamos en ninguna concepción sustancialista donde el hombre es lo que es por naturaleza, quedando reducido su desarrollo, sea por vía educativa, sea por otra cualquiera otra vía, al desarrollo “accidental”, ya que la sustancia es permanente. Pero la categoría de sustancia en su naturaleza óntica había sido negada por Hume. Kant acepta esta negación del carácter óntico para integrar a la sustancia en su elenco de categorías gnoseológicas trascendentales. Advierte a continuación que debe tenerse en cuenta que el hombre es educado por otros hombres, los cuales, a su vez, han sido educados por otros. Esta especie de sentido socio-comunitario lo lleva a lamentar que los poderosos no se impliquen más en las tareas educativas, ya que éstas llevan al hombre hacia la perfección.

E insistirá poco después en la importancia de estas tareas afirmando que el que no está cultivado (ilustrado) es un zafio, y el que no se somete a la disciplina es un salvaje. Por eso –muy de acuerdo con la mentalidad de progreso de la ilustración– mostrará su confianza en que la educación irá mejorando, ya que al socaire de la educación está el secreto de la perfección de la naturaleza humana. Esa mentalidad de progreso se pone de manifiesto en las siguientes afirmaciones: “Resulta muy atractivo imaginarse que la naturaleza humana se va a desarrollar cada vez mejor mediante la educación, y que ésta se va a llevar a cabo de una forma acorde con la humanidad. Esto nos aboca al proyecto de un futuro feliz para la especie humana”¹². Por eso considera el proyecto de una teoría educativa como algo magnífico, incluso aunque no estemos en situación de llevarlo a cabo.

¹⁰ O. c., p. 441.

¹¹ O. c., p. 443.

¹² O. c., p. 444.

Pero el educador no debe deleitarse en elucubraciones más o menos agradables, sino que debe prestar atención a los gérmenes que hay en la naturaleza humana, siendo tarea nuestra en este momento desarrollar esos gérmenes para que el hombre alcance su destino¹³. Pero llevar a cabo esta tarea con perfección no es posible que lo pueda realizar un solo individuo ni una sola generación, sino que ha de llevarse a cabo con el esfuerzo de las diversas generaciones, sumando ese esfuerzo de cada una a la herencia que ha recibido de las anteriores. Es tan gigantesca y tan importante esta empresa de la educación que no duda en decirnos solemnemente que “la educación es el más grande y más difícil problema que se puede presentar al hombre”¹⁴.

Lo que se precisa es poner manos a la obra, desarrollar las capacidades naturales. Y con esto, de acuerdo con las ideas de la Ilustración, ha de constituirse la idea-el ideal del hombre. “Este principio es de la mayor importancia”¹⁵. Porque, en definitiva, con esto se está respondiendo al principio que figura en el inicio de la *Antropología*: que el hombre es su propio fin.

Nos hemos detenido en Kant, porque, al margen de los pedagogos estrictamente tales, es acaso el filósofo que expuso con mayor acribia los principios y los fines básicos de la educación, de acuerdo, según hemos apuntado reiteradamente, con la concepción que tenían del hombre los ilustrados. Además, dada la influencia del kantismo en la filosofía y en la cultura posterior, nos pareció relevante traer a colación estos destacados principios kantianos. Desde este enfoque cabría adentrarse en las ideas de Lessing sobre la educación.

5. ASPECTOS COMPLEMENTARIOS

Hemos tratado hasta el momento de sorprender el vértice de convergencia de la concepción ilustrada del hombre y del planteamiento de la educación que tal concepción reclamaba. El tema lo hemos visto especialmente desde Kant en una elección que está justificada desde la situación de del autor de la tres Críticas en la cima de la Ilustración y, al mismo tiempo, atendiendo a que, entre los filósofos estrictamente tales, destaca por habernos dejado en su *Pädagogik* una fecunda sinopsis de sus ideas sobre la educación.

Ahora bien, de lo que llevamos dicho hasta ahora podría inferirse que la Ilustración es como una edad de oro de la educación. Pero sería una apreciación ilusoria e incluso falsa: la Ilustración educa y se preocupa por educar a una minoría verdaderamente selecta, pero una minoría exigua. En primer lugar, porque la sociedad sigue siendo básicamente clasista. Y la clase o estrato social más numeroso en el XVIII era la población agrícola y rural. Se considera, por ejemplo, que en la Francia de 1789 el 85% de sus habitantes pertenecían a la población rural, población respecto de la cual no se sentía necesidad de dedicarles una atención educativa. El retrasado desarrollo del campo conducía a pensar en la superfluidad de un esfuerzo instructivo y educativo a favor de los agricultores. A lo más se requería una educación moral y religiosa, pero esta función se consideraba que era un deber que competía a los clérigos en su trabajo de pastores de sus fieles y parroquianos.

A esto debe sumarse que los estados y sus gobiernos estaban en casi todos los países muy lejos de asumir como un deber irrenunciable hacer llegar la enseñanza y la educación a todos sus súbditos. Sólo determinadas instituciones religiosas –los jesuitas pueden ser un caso destacado- o también sociedades benéficas consideraban la extensión de la enseñanza y de la educación como una labor necesaria de justicia social. Más aún, algunas de estas instituciones, por ejemplo, los colegios de los jesuitas se orientaban preferentemente a las clases superiores. La conclusión es que estamos ante un innegable elitismo educativo.

Pero no concluye aquí este elitismo, sino que en el planteamiento y desarrollo de la educación en la Ilustración nos encontramos con otra lacra de imposible justificación: el olvido o descuido de la educación de la mujer. Es curioso que en una época en que

¹³ O. c., p. 445.

¹⁴ O. c., p. 446.

¹⁵ O. c., p. 447.

tanto se insiste en el esfuerzo que se debe hacer para desarrollar las disposiciones de la naturaleza humana, y reconociendo esa misma naturaleza humana en la mujer, como no podía ser de otra manera, se acababa, sin embargo, rebajando de hecho a la mujer. Se hacía insistencia en la diferencia sexual entre el hombre y la mujer, y del reconocimiento de esa diferencia se pasaba fácilmente a la afirmación de la inferioridad de la mujer. Como, en general, lo importante era la razón, se acudía a la añagaza que quería ver en la mujer un déficit en ese aspecto racional, pero que se trataba de un déficit que quedaba generosamente compensado con una mayor riqueza de sentimientos. Obviamente, todo esto conducía a defender la subordinación de la mujer al varón¹⁶.

Pero, al referirnos a la educación de la mujer y al puesto de la misma en el ambiente de la cultura ilustrada, sale inevitablemente al encuentro esa curiosa manifestación de la cultura ilustrada que son los “salones” de reuniones de intelectuales que hoy no dudaríamos en calificar de tertulias. Se trata de una manifestación que tiene origen en París, pero que luego se extenderá a otras ciudades sobre todo de Alemania. Consistía en que una dama, habitualmente de la alta sociedad y económicamente acomodada, convocaba en los salones de su casa a intelectuales destacados que ocupaban horas en disquisiciones diversas, muy especialmente sobre las teorías de Newton, que cumplía así la función de modelo del pensar ilustrado. Como la dama acogedora con frecuencia desconocía las teorías de Newton, lo que le impedía participar en la conversación, se hizo preciso desarrollar todo un género literario de “Newton para señoras”. En Francia se llegaron a publicar doce libros con esta orientación.

También quisiera señalar que, descuidada la apertura a la trascendencia por la presencia de la secularización, el mundo de los valores –aunque este término vaya a tardar todavía un siglo en aparecer en la literatura filosófica- tiene como referencia básicamente la propia naturaleza del hombre, sobre cuya dignidad aparecen frecuentes proclamas. Este recurso a la dignidad del hombre como fuente de valores es característico de toda época de secularización, como sucede, por ejemplo, en el momento actual.

Me voy a referir sólo a una de esas proclamas de la dignidad del hombre, debida a la pluma de David Hume. Arranca el filósofo escocés de la comparación del hombre con los animales. Y se pronuncia así: “Sin duda esta comparación es favorable a la humanidad. Por una parte, estamos ante una criatura (el hombre) cuyos pensamientos no están circunscritos por ningún estrecho límite, ya sea de espacio, ya de tiempo; que lleva sus investigaciones a las más distantes regiones del globo, e incluso más allá del globo hasta los planetas y los cuerpos celestes; vuelve su vista atrás para considerar el primer origen...; dirige su vista hacia delante para ver la influencia de sus acciones sobre la posteridad”¹. Una criatura, nos dice poco después, que sabe extraer principios de los hechos, que puede corregir sus errores e incluso sacar provecho de ellos.

Esa criatura excelente que es el hombre es la criatura a la que hay que educar con esmero, desarrollando lo mucho que tiene de bueno y corrigiendo los desvíos que puedan aparecer. Esta es la perspectiva de la que arrancan dos dimensiones importantes en la educación. Nos referimos a la educación moral y a la educación cívica. La educación moral, dada la secularización, tendrá su mejor manifestación en la teoría de la moral autónoma de Kant, donde filosóficamente Dios es un postulado. Recordemos que esto está en la línea de la razón autolegislante a la que nos hemos referido más atrás. En cambio, encontramos en esa época presencia generosa de teorías sobre la educación cívica y política. Hay que hacer del hombre un buen ciudadano. En esa línea están Locke, algunos ensayos de Hume, Rousseau, Montesquieu, etc.

Dejamos aquí este tema rico de contenido y de perspectivas. No hemos hecho más que desflorarlos. Pero estas sumarias reflexiones pueden servirnos de plataforma para avizorar lo que va a acontecer en el s. XIX. En el XIX la imagen del hombre se quiebra

¹⁶ Para el tema de la mujer en la Ilustración, cfr. Dominique Gobineau, en la obra colectiva *El hombre de la Ilustración*, 395-429. Editado por Michel Vovelle (1995). Madrid: Alianza Editorial.

en una pluralidad de caras o perspectivas: el hombre puede reducirse a su historia en la línea abierta, por ejemplo, por Dilthey; o al hombre hay que entenderlo básicamente como vida, según pregona, por ejemplo, Nietzsche; o al hombre sólo cabe entenderlo como producto del dinamismo de las infraestructuras económicas, según defendió Marx. Creemos que el hombre se rompe y que, por lo tanto, se pierde de vista la imagen de conjunto del hombre para atender sólo a alguna de sus caras o perspectivas.

Nos parece que a nadie se puede ocultar la indefinición a que aboca al educador ante esta dispersión del hombre en sus facetas. Por eso nos parece que la Ilustración fue una etapa en la que no era difícil plantearse un ideal educativo del hombre, porque el hombre no se rompe en sus facetas. Como hemos visto, hay una concepción profunda y respetuosa del hombre, de su dignidad. Es ese hombre al que hay que educar, de acuerdo con las características con que le dotó la naturaleza y respetando su dignidad. Naturalmente, que este planteamiento educativo sólo se llevó a la práctica con una minoría por imperativos del clasismo y elitismo propio de la cultura ilustrada. Esto, sin embargo, no debe servir para disuadir a los estudiosos de la educación de atender y analizar la cultura ilustrada: profundizarán en su conocimiento del hombre y, de acuerdo con lo que nos dice Kant en su *Pädagogik*, sabrán que la tarea educativa sólo cabe hacerla con el hombre e incluso cabe llegar a convenir con el autor alemán que lo que el hombre sea se lo va a deber a la educación.
