

# Sociedad y educacion en el legado de la Ilustracion: credito y debito

Society and education in the legacy of  
Illustration: credit and debit

Mariano F. Enguita\*

## Resumo

Si nuestra época es producto de la Ilustración en los terrenos del pensamiento económico y político, tanto o más lo es, sin lugar a dudas, en el del pensamiento educativo. No en vano la mayoría de los principales pensadores del movimiento iluminista le concedieron un importante espacio en su obra. Locke nos legó los *Thoughts on education*, Helvetius su *De l'Homme*, Rousseau el *Emilio*, Condorcet el *Rapport sur l'Instruction Publique*, Kant la *Pädagogik*, y ello sin contar los escritos menores de Voltaire, La Chalotais, Mirabeau y otros o, entre nosotros, Quintana

*Palavra-chave:* Educacion. Sociedad. Ilustracion. Pensadores iluministas.

## El legado irrenunciable

Si bien sus posiciones fueron muy variadas, a veces irreconciliables, todos tuvieron en común la idea de que el pensamiento no debía detenerse ante las barreras de la tradición, la superstición, la sumisión a los poderes establecidos o la censura eclesiástica. El pasado, visto bajo el indiferenciado color negro del despotismo, era rechazado como una época oscurantista, y los abusos del poder atribuidos a la ignorancia en que habían sido mante-

1 Espanhol, licenciado em Ciências Políticas e em Direito pela Universidade Complutense de Madrid (UCM). Doutor em Ciências Políticas e Sociologia (UCM). Professor Catedrático da Universidade de Salamanca. Professor Visitante de várias universidades brasileiras.

nidos los pueblos. El progreso y la libertad, por el contrario – con la excepción del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* de Rousseau –, eran inequívocamente asociados a la expansión de las luces y el imperio de la razón.

Mostraremos – escribió Condorcet – cómo la libertad, las artes, las luces, han contribuido a la moderación y el mejoramiento de las costumbres; pondremos de manifiesto cómo esos vicios, tan frecuentemente atribuidos a los progresos mismos de la civilización, eran los de los siglos más groseros; que las luces y el cultivo de las artes los templaron, cuando no pudieron destruirlos; probaremos que esas elocuentes peroratas contra las ciencias y las artes están fundadas en una errónea aplicación de la historia; y que, por el contrario, los progresos de la virtud han acompañado siempre a los de las luces, al igual que los de la corrupción han sido siempre la secuela o el anuncio de la decadencia (CONDORCET, 1980, p. 125).

*¡Sapere aude!*, ¡Atrévete a saber!, fue la divisa de la Ilustración, según Kant. Nada debía oponerse al progreso del conocimiento y ante nada debía detenerse éste. El saber se oponía al viejo orden teocrático en el campo de las ideas, al igual que el dinero lo hacía al viejo orden aristocrático en el más prosaico del poder. Pero el saber de una minoría no bastaba. Era necesario que alcanzase a la mayoría o, al menos, que pudiera ser reconocido por ella. Por eso la educación se convirtió de inmediato, para los ilustrados, en un instrumento crucial.

Si el orden aristocrático y el despotismo monárquico habían tenido su

principal soporte ideológico en la iglesia, el nuevo orden debería tenerlo en la escuela. Althusser lo ha formulado taxativamente, combinando un acierto analítico con un desacierto terminológico: junto con la familia, el principal “aparato ideológico de Estado” en el antiguo régimen era la iglesia, pero en el nuevo pasó a serlo la escuela. Los ilustrados vieron en la educación formal el instrumento que llamado a terminar con el predominio ideológico de la iglesia y a asegurar el consenso moral en torno al nuevo orden por venir. Nada hay de extraño en que la iglesia y las órdenes religiosas se convirtieran en el blanco de todos los ataques: por un lado, su dogmatismo y su intolerancia hacían de ella el enemigo por antonomasia de los intelectuales, mientras sus inmensas riquezas inactivas y sus escrúpulos ante la miseria la convertían en un obstáculo para la nueva burguesía; por otro, resultaba más fácil cebarse en ella que en los poderes laicos.

Si las luces debían extenderse a todos, aunque fuera en distintas dosis, la educación era la forma posible e imprescindible de conseguirlo y, por consiguiente, en la llave del progreso de la humanidad. Los ilustrados, los reformistas de entonces, como los de hoy, encontraban más fácil remitir sus ansias de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad o el trabajo. Como escribió el filósofo de Königsberg “Arrebata imaginar que la naturaleza humana se desarrolle cada vez mejor mediante la educación y que ésta pueda adquirir una forma adecuada para la humani-

dad. Esto nos abre la perspectiva de un futuro género humano más feliz” (KANT, 1968, p. 444).

Si Kant lo fiaba todo a la educación mirando al futuro, otros iluministas le achacaban todo mirando al presente y al pasado. Así, John Locke “Creo poder asegurar que de cien personas hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido. Es de ahí de donde viene la gran diferencia entre los hombres” (LOCKE, 1968, p. 114).

Con un concepto más amplio de la educación, que refiere en general a las circunstancias que rodean a cada persona, el sensualista Helvetius vino a decir prácticamente lo mismo. Para él, las causas de la desigualdad residían en las distintas oportunidades de educación, aunque en un sentido más amplio que el que hoy daríamos a la expresión:

¿De dónde proviene la extremada desigualdad de los espíritus? De que nadie ve los mismos objetos, nadie se ha encontrado precisamente en las mismas posiciones, nadie ha recibido la misma educación y, en fin, de que el azar que preside nuestra instrucción no conduce a todos los hombres a vetas igualmente ricas y fecundas. Por consiguiente, es a la educación, tomada en toda la amplitud del sentido que se pueda atribuir a esta palabra y en la que se encuentra comprendida la idea misma del azar, a la que hay que referir la desigualdad de los espíritus (HELVETIUS, 1795, IX, p. 78).

La educación aparecía así, para los ilustrados, casi como la pócima mágica llamada a terminar con los

males de los que abominaban: el despotismo y la opresión, la desigualdad entre los hombres, el oscurantismo y la superstición, la falta de libertad de pensamiento y la intolerancia...

Sería imposible dar cuenta adecuada de todos sus planteamientos, o de los principales de entre ellos, en un espacio tan reducido como el que aquí parece razonable – tanto más si se tiene en cuenta que la Ilustración no fue un movimiento organizado con unos objetivos compartidos, sino más bien la confluencia de distintas corrientes de pensamiento en un contexto histórico y con un estado de ánimo común -. Cabe, sin embargo, señalar algunos de sus temas centrales y recurrentes.

Todos criticaron acerbamente el estado de la educación existente, en particular su dogmatismo y su carácter disciplinario, abogando por un acercamiento a los intereses o las disposiciones naturales de los educandos y por un relajamiento de las formas. Algunos, como Locke, se cebaron sobre la costumbre de enseñar en lenguas muertas, como el latín y el griego, o de convertirlas en componente central de la enseñanza.

Todos apostaron por conceder mayor espacio a las ciencias de la naturaleza frente a las anquilosadas materias del *trivium*, y algunos, como Locke y Rousseau, por la introducción del trabajo en la formación de la persona, mediante el aprendizaje de un oficio.

Todos quisieron una educación no dogmática sino crítica, no encaminada a instilar las verdades de turno sino a preparar al individuo para buscarla por

sí mismo o, al menos, para elegir entre sus distintas versiones. Esto resultaba particularmente importante en lo concerniente a la religión, colocada más allá de los límites de la razón – y, por tanto, como materia no susceptible de discusión – por Locke, sustituida por la religión natural por Rousseau, relegada a la conciencia personal por Kant y oblicuamente abominada por Helvetius y Condorcet. El objetivo a alcanzar no era el conocimiento adquirido, sino la autonomía de espíritu. Como había dicho Montaigne, tiempo atrás: “cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas”.

Todos dieron un mayor papel, en la educación, a la formación de la conducta y del entendimiento que a la transmisión de conocimientos o ideas. Del entendimiento, porque veían ahí la base de la libertad de conciencia y la tolerancia. De la conducta, porque veían en la educación el instrumento para sacar al hombre de su estado natural, bien fuera con el objeto de que pudiera sumarse al contrato social (Locke), de que alcanzara la moralidad (Kant) o de que fuera un bien ciudadano de la república (Rousseau: contra lo que piensan quienes solamente han leído el *Emilio*, el pensador ginebrino era un ardiente defensor de la idea de una educación nacional).

Todos reconocieron de un modo u otro la especificidad de la infancia, fuera declarándola una etapa premoral, vinculándola a la naturaleza u optando por un cierto facilismo en la instrucción.

Donde menos acuerdo hubo entre ellos fue en la organización institucio-

nal de la educación. Todos criticaron sin piedad a las escuelas de su época, pero las alternativas propuestas fueron distintas. Locke, por ejemplo, detestaba las “escuelas públicas” – es decir, las escuelas a secas – y consideraba que la educación adecuada para un niño solamente podría venir de un preceptor privado. Kant, por el contrario, desconfiaba del particularismo de las familias y prefería la educación pública a la doméstica.

Locke se revolvería en su tumba ante la idea de una educación a cargo del Estado, y Kant quería que éste tuviera simplemente la función de administrador, pero no directamente la de educador. Condorcet, por el contrario, abogó por un sistema nacional de educación.

Las tribulaciones de Condorcet al respecto pueden ayudarnos a entender mejor el problema. En el *Rapport* afirmaba sin vacilaciones que, puesto que “la primera condición de toda instrucción es no enseñar más que la verdad, los establecimientos que el poder público le consagre deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política” (CONDORCET, 1847, VII, p. 451), pero, llegada la Revolución, consideró conveniente añadir una nota: “Cuando el gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción [...] Ahora este motivo ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza” (p. 521n).

En definitiva, los escrúpulos por la independencia de la educación de-

saparecieron o se mitigaron cuando su clase tomó el poder. Luego volveremos sobre la distinción, sólo aparentemente misteriosa, entre “instrucción” y “enseñanza”.

Rousseau se había movido en el mismo dilema, aunque no nos dio la ocasión de saber si la Revolución lo iba a resolver por él. Tanto en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* como en su contribución a la *Enciclopedia* abogó por un sistema de educación nacional. Pero Rousseau pensaba en una sociedad como la delineada en *El contrato social*, al estilo de las ciudades-Estado del Lacio o Roma. En la sociedad que a él le tocó vivir, prefirió propugnar en el *Emilio* la educación por un preceptor privado y al margen de la escuela (si es que no se quiere considerar la propuesta contenida en esta obra como un mero artificio retórico).

La Ilustración, claro está, no partió de cero. En el plano más general fue deudora del pensamiento griego y, sobre todo y sin necesidad de remontarse más atrás, del Renacimiento, el Humanismo y la Reforma religiosa. En el campo específico de la educación es inevitable el reconocimiento de su anclaje en la dimensión intelectual de estos tres movimientos.

El Renacimiento ya había traído a primer plano la importancia del saber frente a la tradición y abogado por una formación integral de la persona, rompiendo parcialmente con los usos escolares establecidos en favor de experimentos notorios como *La Giocosa*, fundada por Vittorino da Feltre, y ofreciendo la obra de reformadores

de la educación como Brunni d'Arezzo, Piccolomini o Vergerio.

La Reforma impulsó, aunque no siempre, la libertad de conciencia y religiosa y la transferencia de las escuelas de las autoridades eclesiásticas a los poderes laicos, y algunos de sus principales promotores, como Lutero, Calvino y Zwinglio, dieron a la luz importantes escritos sobre la educación y apadrinaron o tomaron directamente las riendas de la reorganización de algunos sistemas escolares centroeuropeos.

El Humanismo, en fin, también centró buena parte de su atención en la educación, de manera secundaria en casos como los de Erasmo y Moro, pero de modo decisivo, sobre todo por su posterior influencia en la educación inglesa, en el de Vives. Todos criticaron implacablemente las universidades y las escuelas de su tiempo, y Vives fue de los primeros en reclamar una educación ajustada al desarrollo, la individualidad y la psicología del niño.

Pero ninguno de estos movimientos tuvo la amplitud ni el alcance universal, en el espacio y en el tiempo, de la Ilustración. Es ésta la que nos ha legado gran parte de las ideas que todavía hoy forman parte del acervo y el discurso educativo y pedagógico. La influencia de algunos pensadores se hizo sentir especialmente sobre la estructura institucional de la educación: tal fue el caso de Condorcet, cuya impronta marcaría todos los proyectos legislativos de la Revolución francesa y algunos posteriores. La de otros recayó especialmente sobre el método y las re-

laciones pedagógicas: tal es el caso de Rousseau y, en menor medida, de Locke. Algunos tuvieron una influencia directa y sin mediaciones, como Locke, Rousseau y Condorcet. Otros la tuvieron a través de pedagogos que recogieron directa o indirectamente sus ideas, como Helvecio y Kant.

## Ilustración ¿para quién?

Llega ahora el momento de preguntarnos si el legado de la Ilustración ha sido inequívocamente positivo. Podemos empezar por una pregunta más simple: ¿a quién querían los ilustrados hacer llegar la educación? El lenguaje universalista de sus obras, sus constantes referencias al hombre, la humanidad, las facultades racionales, la autonomía de juicio, los derechos innatos, etc. conducen a pensar que su propuesta era universal y sin distinciones. ¿Acaso no comparten todas las personas la condición natural añorada por Rousseau, la estructura del pensamiento evocada por Locke y Helvecio o la capacidad de ser kantianamente racionales y morales? ¿Acaso la Declaración Universal de los Derechos del Hombre no fue la expresión más acabada del pensamiento ilustrado?

El mensaje de la Ilustración estaría entonces dirigido a hombres y mujeres, ricos y pobres, jóvenes y viejos, “blancos” y “de color”. Estaría... pero no estuvo. Con raras excepciones, de él quedaron excluidos, cuando menos, las mujeres, los pueblos no europeos y, más sutilmente, los humildes.

Empecemos por las mujeres, la mitad de la humanidad cualquiera que sea la amplitud espacial e histórica que se dé a ésta. Algunos ni siquiera se ocuparon de decir algo sobre ellas, y no cabe pensar que quedaban subsumidas bajo el término “hombre” como concepto neutro. Otros lo hicieron, pero más valdría que no lo hubieran hecho.

Rousseau castigó a las mujeres con las páginas finales de su *Emilio*. Puesto que tenía que casar a su pupilo, no podía dejar de hacer algunas observaciones sobre la educación adecuada para la mujer elegida. En su descripción no encontramos otra cosa que la figura invertida de la educación de Emilio que tan caro ha hecho al autor para la pedagogía reformista. Como el hombre está hecho para ser libre y la mujer para ser sojuzgada por él, la autoridad, ausente de la educación del primero, debía tener un papel importante y prioritario en la de la segunda. Si él debía ser iniciado en la religión natural para luego elegir libremente, ella tenía desde el principio que ser educada en la confesión del padre y luego, si fuera distinta, que profesar la del marido. Si él necesitaba un sabio y prudente preceptor, ella podía ser dejada en manos de sus progenitores. Si la pregunta del niño es: “¿para qué sirve eso?”, la que cuadra a la niña es: “¿qué efecto hará eso?”. Si él debe perfilar y formular la moral, ella sólo tiene que practicarla. Véase esta espléndida descripción de Sofía:



[...] Es de índole apacible, tiene buen natural y el corazón muy sensible [...], [...], tiene afición a ataviarse [...] cantar [...] andar con ligereza, naturalidad y gracia [...], lindo talle en hacer cortesías [...]. Lo que mejor sabe Sofía, y lo que con más esmero le han hecho aprender, son las tareas de su sexo, aun aquéllas poco usadas, como cortar y coser sus vestidos [...]. Tiene Sofía agradable el entendimiento sin que sea brillante [...]. Sofía está instruida en los derechos de su sexo y el nuestro [...]. Poco estilo de mundo tiene Sofía [...]. No sólo observa silencio y respeto con las mujeres de más edad, sino también con los hombres casados y ancianos; nunca aceptará un puesto superior a ellos, como no fuera por obediencia [...] (ROUSSEAU, 1978, p. 311-316).

Kant no fue más justo con ellas. Aunque su remisión constante a la figura del ser racional hizo pensar a Schopenhauer y a algunos de sus seguidores que su idea de la moralidad sería aplicable no sólo a los hombres sino también a los ángeles o a los extraterrestres, puesto que era válida para todo ser dotado de racionalidad, él no dejó duda alguna de que no debía aplicarse en exceso a las mujeres. Por eso pudo escribir:

A esto (la diferencia entre lo bello – femenino – y lo sublime – masculino –) deben dirigirse todos los juicios sobre las dos mitades de la especie humana, [...] esto han de tener a la vista toda educación y toda enseñanza y todo esfuerzo por fomentar la perfección moral de una y otra. No es suficiente pensar que se tienen ante sí hombres: es menester no perder de vista que estos hombres no son de una misma clase.

[...] El bello sexo tiene tanta inteligencia como el masculino, pero es una inteligencia *bella*; la nuestra ha de ser una inteligencia profunda, expresión de significado equivalente a lo sublime.

[...] El estudio trabajoso y la reflexión penosa, aunque una mujer fuese lejos en ello, borran los méritos particulares de su sexo [...]. A una mujer con la cabeza llena de griego, como la señora Dacier, o que sostiene sobre mecánica discusiones fundamentales, como la marquesa de Chastelet, parece que no le hace falta más que una buena barba [...]. La mujer, por tanto, no debe aprender ninguna geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas [...].

[...] En historia no se llenarán la cabeza con batallas ni en geografía con fortalezas [...].

[...] El contenido de la gran ciencia de la mujer es más bien lo humano, y entre lo humano, el hombre [...].

[...] Del universo, igualmente, sólo es menester que conozcan lo necesario para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche [...] (KANT, 1978, p. 147-149).

La única excepción a la regla fue Condorcet, un feminista *avant la lettre* que, ya en el *Bosquejo*, había escrito:

Entre los progresos del género humano más importantes para la felicidad general, debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una desigualdad de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece. En vano se buscarían motivos de justificación en las diferencias de su organización física, en la diferencia que quisiera encontrarse entre sus capacidades intelectuales, entre sus responsabilidades morales. Esta desigualdad no ha tenido más origen que el abuso de la fuerza, y ha sido inútil que luego se haya tratado de excusarla con sofismas (CONDORCET, 1980, p. 241-242).

Pero incluso él, que propugnó la creación de escuelas mixtas y una instrucción común, consciente de la oposición de sus contemporáneos ofreció siempre una segunda línea de propuestas. Así, por ejemplo, cuando tras afirmar que la instrucción debe ser única para ambos sexos añade que “si el sistema completo de la instrucción común [...] parece demasiado amplio para las mujeres, que no están llamadas a ninguna función pública, nos podemos limitar a hacer que recorran los primeros grados” (CONDORCET, 1847, p. 215-216).

Los pueblos no europeos tampoco caían necesariamente en el ámbito de la humanidad a redimir por los ilustrados. Montesquieu, que encontraba intolerable el despotismo en Europa pero necesario en Asia, escribió sobre la esclavitud unas líneas escalofriantes:

Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, he aquí todo lo que diría:

Exterminados los pueblos de América por los de Europa, éstos últimos necesitaron, para desmontar las tierras, llevar esclavos de África.

El azúcar sería demasiado caro si no se obligase a los negros a cultivar la caña.

Estos esclavos son negros de los pies a la cabeza, y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos.

No se concibe que Dios, un ser tan sapientísimo, haya puesto un alma en un cuerpo tan negro, y un alma buena, es aún más inconcebible en un cuerpo semejante [...].

Es imposible suponer que tales seres sean hombres, porque si lo supusiéramos, deberíamos creer que nosotros no somos cristianos (MONTESQUIEU, 1970, p. 278-9).

Kant se mostró tan poco dispuesto a extender sus principios pretendidamente universales a las otras razas como se había mostrado a hacerlo a las mujeres, como lo muestra esta observación casual: “[...] Para ahorrar palabras, baste decir que el mozo era negro de los pies a la cabeza; clara señal de que lo que decía era una simpleza” (KANT, 1978, p. 74).

La excepción, una vez más, fue Condorcet, que no dudó en proponer la abolición de la esclavitud y defender el derecho de los hombres negros de las colonias francesas a ser tratados en igualdad de condiciones que los blancos.

Pero las exclusiones no terminaban aquí, en esas dos formas de opresión, sexista y racista, aparentemente protegidas por prejuicios de difícil desarraigo. Tampoco todos los hombres blancos eran necesariamente iguales o, tal vez, como los animales de Orwell, fueran todos iguales pero algunos más iguales que otros.

Los *Thoughts* de John Locke tratan exclusivamente de la educación del *gentleman*, del caballero, y su autor no tuvo nunca la menor preocupación por la del resto de los mortales, más allá de lo necesario para desempeñar sus respectivos trabajos.



Nadie está obligado a saberlo todo. El estudio de las ciencias en general es asunto de aquellos que viven con acómodo y disponen de tiempo libre. Los que tienen empleos particulares deben entender las funciones; y no es insensato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana (LOCKE, s/f: III, 225).

La Chalotais, autor de una propuesta de “educación nacional”, no dudó en excluir de ella a los trabajadores, cuya única necesidad, en su opinión, era “aprender a manejar el buril y la sierra” (QUERRIEN, 1979, p. 26). Voltaire, el “príncipe de la luz”, aplaudía sin reservas tal opción, no dudando tampoco en afirmar que la *canaille* no era digna de ilustración, que la perpetuación de la ignorancia de las masas era fundamental y así pensaría todo el que tuviera una propiedad y necesitara criados (en carta a Demilaville), que “todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión” (íd.), que instruir al criado y al zapatero era perder el tiempo (en carta a D’Alembert) y que sobre su tierra quería “jornaleros, no clérigos tonsurados” (LASKI, 1977, p. 184). También Mirabeau y Destutt de Tracy se opondrían de manera abierta y explícita a la generalización de la enseñanza.

Rousseau propugnó, como ya se ha indicado, un sistema de educación nacional, pero prefirió proponer en el *Emilio* una forma de educación, fuera del trabajo y a cargo de un preceptor privado, tan sólo posible para una minoría. Incluso en las *Consideraciones*, donde propone un sistema de educación nacional, defiende la homogeneidad de ésta afirmando:

No me gustan en absoluto esas distinciones de colegios y academias, que hacen que la nobleza rica y la pobre sean educadas distinta y separadamente. Siendo todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera; y si no se puede establecer una educación pública totalmente gratuita, al menos hay que ponerla a un precio que los pobres puedan pagar (ROUSSEAU, 1868, p. 709).

Es difícil saber si los “pobres” a que Rousseau se refería eran los pobres en general o la nobleza pobre en particular. En cuanto a Kant, que había declarado su preferencia por la “educación pública” – o sea, las escuelas – frente a la doméstica, afirmó también que “se depende aquí, principalmente, de los esfuerzos privados y no tanto de la intervención de los señores, como pensaban Basedow y otros” (KANT, 1968, p. 448), pero lo que sin duda habían comprendido “Basedow y otros” era que, sin “los señores”, la educación quedaría reducida a quien pudiera pagársela, o sea, a una minoría.

Incluso Condorcet, que defendió la gratuidad, no hizo lo mismo con la obligatoriedad. (Los ilustrados españoles, y concretamente el *Informe* de Quintana, harían más o menos lo contrario: establecer la obligatoriedad por norma estatal pero confiar la gratuidad a los municipios, lo que, como demostraría al final del siglo la aplicación de la Ley Moyano, era tanto como proponer un imposible.) Por otra parte, éste es el momento oportuno para volver sobre su distinción entre “instrucción” y “enseñanza”, antes mencionada. La primera era la instrucción básica, la

segunda la enseñanza secundaria y superior. Al dejar la primera en manos del Estado y proclamar la autonomía de la segunda, Condorcet dividía a las personas en dos: unas que serían sometidas a la acción del Estado educador, la mayoría; otras, la minoría, que se verían libres de su tutela. Para las primeras la inculcación ideológica y para las segundas la libertad de conciencia. Una perfecta división entre los sujetos pasivos y los agentes activos de la ideología que no vacilaría en recoger la contrarrevolución: Napoleón confió a las órdenes religiosas la instrucción básica y encomendó al Estado los liceos y la enseñanza superior, y Guizot haría tres cuartos de lo mismo.

## La trastienda del discurso ilustrado

El discurso ilustrado se dirigió aparentemente a toda la humanidad, pero, en realidad, su alcance real no era mayor que el del pensamiento griego clásico cuando, al mismo tiempo que proclamaba iguales a todos los ciudadanos, no dudaba en reducir al esclavo a la categoría de *instrumentum vocale*, sólo un grado por encima del ganado, calificado de *instrumentum semivocale* (según la traducción latina de Aristóteles, quien, por otra parte, lamentaba la situación del hombre libre pobre afirmando que su único esclavo era la mujer); o que el del pensamiento romano, que proclamaba la *humanitas* como principio universal al mismo tiempo que some-

tía a la esclavitud a buena parte de la humanidad a su alcance.

La época de la Ilustración fue también, no se olvide, la de la industrialización, con el sometimiento de una parte creciente de la población a la condición de trabajadores asalariados privados de propiedad; la de la expansión económica de las colonias, con la reducción de millones de africanos a la esclavitud; la de la privatización y la domesticación de la vida familiar, con la separación entre esfera pública y esfera privada y el confinamiento de la mujer a la segunda; la del internamiento, con la reclusión forzosa de locos, enfermos y, sobre todo, vagabundos.

El pensamiento ilustrado y liberal dividió a la humanidad en dos partes, una libre y otra sometida, aunque su tratamiento de la segunda consistiera las más de las veces en no aludir a ella y aunque se dieran las siempre honrosas y notorias excepciones. Dividió a la humanidad a lo largo de distintas líneas de fractura tales como la fortuna, el sexo, la raza o la edad. No es difícil reconstruir las dicotomías en que se organizaba:

Género	Libres	No libres
	Varones	Mujeres
Propiedad bienes inmuebles o raíces	Propietarios	No propietarios
Propiedad de medios de producción	Burgueses	Proletarios
Raza	Blancos	No blancos
Cultura	Civilizados	Salvajes
Edad	Adultos	Niños

Las dicotomías entre el estado de naturaleza y el estado civil (Locke), lo “sensible” y lo “inteligible” (Kant), la

animalidad y la humanidad (Kant), etc. cobran así su pleno significado. El blanco frente al de color, el adulto frente al niño, el patrón frente al obrero, el rico frente al pobre, el guardián frente al preso... personifican la civilización frente a la barbarie, la madurez frente a la infancia, el carácter moral frente al sustrato animal, la razón frente al instinto.

No es difícil comprender la estrecha relación entre la “carga del hombre blanco”, su “misión civilizadora”, y la responsabilidad en la educación del niño. ¿Acaso no justificaba Kant la opresión supuestamente paternalista – después de la caza y captura y del viaje mortífero – del africano negro, fuera por el europeo en su propia tierra, África, o por el plantador americano en el sur de los Estados Unidos o el Caribe, al proclamar la simpleza del negro? ¿Acaso no fue ésta, desde el principio hasta el fin, la justificación blanca de la moderna esclavitud negra? ¿Qué podía haber más sencillo que, tras tachar de inmorales o amorales a pueblos de costumbres distintas, negarles el tercer estadio de la educación kantiana, la autonomía de juicio, y forzarlos al primero, la obediencia impuesta?

Y ¿qué hizo Rousseau sino justificar el sometimiento de la mujer al hombre identificándolos a él con la sociedad y la razón y a ella con la naturaleza y el instinto? Por ejemplo, cuando afirmaba:

No hay paridad ninguna entre ambos sexos en cuanto a lo que es consecuencia del sexo. El varón, sólo en ciertos instantes lo es, la hembra es toda su vida hembra, o a lo menos toda su ju-

ventud: todo la llama a su sexo, y para desempeñar bien sus funciones necesita de una constitución que a él se refiera (ROUSSEAU, 1978, p. 278).

De manera análoga serían legitimadas las distintas formas de trabajo forzoso, las reducciones salariales, la represión del vagabundaje y la mendicidad, las restricciones a la movilidad y otros instrumentos dirigidos contra la clase obrera real y potencial a lo largo del siglo XVIII. Sus valedores fueron economistas ilustrados e ilustrados afeccionados a la economía, formando un coro casi unánime en el que se integraron Bellers, Petty, Johnson, Fielding, Berkeley, Defoe, Townsend, Young, Law, Hume, Bentham, Hanway, Temple, Malthus, Ricardo, Say etc. (sobre la posición de la economía política ante la clase obrera, en general, véase FURNISS, 1965). Malthus resumió la opinión más extendida al afirmar que los trabajadores eran “inactivos, perezosos y sentían repugnancia por el trabajo” (apud BENDIX, 1963, p. 89), mientras otros no dejaron de señalar su imprevisión, su afición por la bebida, y así sucesivamente. En suma, un conjunto de atributos que indicarían un grado de civilización, dominio de la naturaleza, racionalidad, moralidad, etc. insuficiente.

Así como la historiografía al uso deja fuera de la Ilustración a los economistas de la época, centrándose sólo en los autores de obras filosóficas o políticas, entre unos y otros se dio en realidad una curiosa especie de división del trabajo. Mientras numerosos filósofos ilustrados negaban al pueblo

la educación o se la concedían de mala gana, los economistas propugnaban para él una educación un tanto especial, la de las casas de trabajo y las escuelas taller. Unos y otros consideraban al populacho infantil, poco civilizado etc., pero mientras los filósofos, pensando en las “luces”, podían desdenar su educación, los economistas, pensando en los hábitos de conducta, le concedieron una gran importancia.

En realidad, la Ilustración es un concepto historiográfico por el que se selecciona arbitrariamente un segmento del pensamiento en los orígenes de la edad contemporánea, en general del siglo XVIII. Tal vez fuera más correcto hablar del liberalismo, cuya sección filosófico-política fue la Ilustración, pero cuya sección político-económica, más importante aunque menos inequívocamente emancipadora, fue primero el mercantilismo y luego el liberalismo económico.

En suma, el liberalismo, o la Ilustración, proclamó la igualdad entre los hombres, pero dejando intactas las divisiones de sexo, raza o clase. Su deseo de abolir las desigualdades afectaba solamente a las derivadas de la cuna, es decir, a las diferencias estamentales propias de la época feudal. La mejor y más conocida manifestación de estos límites se encuentra en el sufragio político, que excluyó inicialmente, por doquier, a los no propietarios (sufragio censitario), las mujeres, los hombres de otras razas y los jóvenes, además de otros grupos menores. Que su ulterior extensión a estos sectores se llevara a cabo englobándolos en la lógica del mismo discurso que los ha-

bía excluido es algo que muestra la potencialidad universalista de éste, pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas. Al fin y al cabo, no fue el desarrollo libre y espontáneo del discurso lo que trajo sin más la inclusión de dichos sectores en la esfera de los derechos ciudadanos, sino el conflicto político y social, en ocasiones de con una dinámica revolucionaria, lo que forzó la ampliación del ámbito del discurso y del orden político amparado por él.

## La rémora ilustrada en la educación

Si hemos incluido la categoría de infancia como determinación de la ausencia de libertad en el discurso liberal o ilustrado, no ha sido simplemente para forzar el razonamiento mediante una metáfora. Locke excluyó a los niños y jóvenes de la libertad por su condición no adulta:

Hemos nacido, pues, libres de la misma manera que hemos nacido racionales; pero de momento no podemos ejercitar la libertad ni la razón. La edad, que nos trae la una, nos trae también la otra. Vemos así cómo se compaginan la libertad natural y el sometimiento al padre y a la madre, y cómo ambas cosas se fundamentan en idéntico principio. El hijo es libre porque su padre lo es, ya que se gobierna por la inteligencia de éste, y seguirá gobernándose hasta el pleno desarrollo de su propia vida. La libertad de que goza el hombre que ha llegado a la edad de la discreción, y el sometimiento del niño a sus padres hasta que la alcanza, marchan tan unidos entre sí y son tan evidentes [...] (LOCKE, 1976, p. 46).

En el siglo siguiente, John Stuart Mill, codificador del liberalismo, no sería menos drástico: “Probablemente no sea necesario decir que [...] no estamos hablando de los niños ni de los jóvenes de menor edad que la que la ley pueda fijar como condición adulta de los hombres o mujeres, [...] [los cuales] deben ser protegidos contra sus propias acciones” (MILL, 1961, p. 198).

Niños y jóvenes, pues, fueron eliminados de la categoría de los sujetos libres con la misma fuerza que los no propietarios, las mujeres o los pueblos no europeos. Sólo en un punto su condición era más favorable como tales: su incapacidad, vinculada a su edad, era transitoria y superable individualmente. Para los excluidos con carácter definitivo, los grupos antes citados, lo adecuado era una relación de autoridad nuda, su sometimiento sin condiciones a la autoridad de los hombres libres. Para los excluidos por su condición no adulta, esta autoridad tenía su otra cara en la educación. Los niños eran educables y podrían llegar a la condición de libres, las mujeres no, y los no propietarios o no europeos disfrutaban de un estatuto más confuso en el que resultaba difícil distinguir el mero ejercicio de la autoridad sobre ellos de las pretensiones moralizadoras (hacia los trabajadores, aunque eso no los sacaría de su condición) o civilizadoras (hacia los hombres de color, presuntamente prometedoras para la raza pero no para el individuo) a veces presentes en quienes la ejercían.

Como escribiera Kant: “La ilustración consiste en el hecho por el cual

el hombre sale de la minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. (Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?)”

Otras culturas, sin dejar por ello de establecer distinciones por razón de la edad ni desconocer la especificidad de la infancia y la juventud, le han acordado espacios de autonomía y áreas de responsabilidad. Nuestra cultura actual no lo hace: un menor es menor hasta que deja de serlo, permaneciendo hasta entonces bajo la autoridad omnímoda de los padres o de quienes, como por ejemplo la escuela, actúen *in loco parentis*. El límite de la mayoría de edad ha venido descendiendo con el tiempo, pero no ha dejado de ser un límite estricto. Tampoco ha dejado de serlo, para la sociedad en general, porque en el seno de cada familia o en distintas subculturas hayan podido aflojarse o tensarse las relaciones de autoridad.

Esto ha conducido a la eliminación de la libertad de la actividad de aprender y, supuestamente, viceversa; a la organización del aprendizaje como un proceso de sumisión y a la presunción de que la libertad se ejerce desde una capacidad plena.

Lo segundo, la presunción de la plena capacidad, es necesario para el reconocimiento formal de la libertad de elegir. Necesario en el mercado, donde compradores y vendedores de mercancías, incluidos compradores y vendedores de fuerza de trabajo, se presumen mutuamente responsables

de sus actos; necesario en la esfera política, donde se debe suponer a los electores plenamente capacitados para seleccionar entre las opciones en presencia o poner en pie otras; necesario, en fin, en la esfera de la familia, cuya creación tiene la forma social y jurídica de un contrato, o sea, de un libre acuerdo de voluntades, y donde la patria potestad o, en general, las decisiones que afectan a los miembros, son tomadas por quien ejerce la autoridad con plenas consecuencias.

Sin embargo, por muy necesaria que la presunción sea, la vida misma se encarga constantemente de desmentirla. Elegir es exponerse a errar y, por consiguiente, una oportunidad de aprender. El aprendizaje, en definitiva, es algo que dura toda la vida, y no precisamente por ese reciente invento que es la formación permanente o recurrente. En todo caso, cabe señalar que la supuesta ausencia del aprendizaje en la vida adulta – al menos, fuera de la educación formal – no elimina su existencia: aquí, el discurso no altera la realidad.

Las cosas son distintas en el otro lado de la dicotomía liberal-ilustrada. La absolutización de la minoría de edad y el encuadramiento del proceso de aprendizaje en una relación de autoridad unilateral e impuesta sí configuran al aprendizaje mismo. En paralelo a la partición en dos por edades, divide a los individuos entre los que saben y los que no, doctos y legos o, si se prefiere la terminología de antaño, ilustrados y bárbaros, sujetos morales y animales inteligentes. Los primeros

tienen que dominar a los segundos e indicarles el camino a seguir, con o contra su voluntad; los segundos sólo pueden aprender sometidos a los primeros. Locke era explícito:

[...] Cualquier cosa que mandéis o prohibáis a vuestro hijo, haceos obedecer sin cuartel y sin resistencia; porque si llegáis a disputar con él una vez quién de los dos será el amo, lo que sucede cuando le ordenáis una cosa y se niega a hacerla, debéis adquirir una fuerte resolución de vencerle, con cualquier violencia a la que seáis obligado a recurrir para ello, si es que una señal o unas palabras no son capaces de someterle a vuestra voluntad, a menos que deseéis estar en el porvenir, durante todo el resto de vuestra vida, bajo la dependencia de vuestro hijo (1968, p. 177-178).

Kant no era menos partidario del rigor: la educación debía comenzar por la obediencia impuesta; continuar, la fase más importante, por la obediencia querida, obediencia al fin y al cabo; y culminar, como resultado, en la autonomía de juicio (la ilustración, la mayoría de edad). Y Rousseau, por su parte, no añadió en el *Emilio* sino la ficción de que la obediencia no parecería impuesta si lo era a través de las cosas en vez de las personas.

La consecuencia de este planteamiento es la configuración de la minoría de edad como una condición de dependencia personal total y de la enseñanza como un proceso de disciplinamiento, imposición e inculcación. Al eliminar la capacidad de decidir y, correlativamente, la responsabilidad del proceso de aprendizaje, se priva a éste de su mejor instrumento: el interés.



Se impide a niños y jóvenes ejercer sus facultades en lo más relevante mientras se les condena a malgastarlas en lo marginal y, por ende, a desdeñarlas. Se les conduce así a lo que el mismo Kant tanto denostaba: “[...] ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo (Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?)”.

En lo que concierne a la educación, el balance de la Ilustración es contradictorio. Por un lado, aquella recibió de ésta un impulso formidable, aunque severamente limitado, y pudo ir más allá de los límites iniciales precisamente por medio de la universalización de su discurso. Por otro, la Ilustración fijó un marco del que deriva la organización del proceso educativo como una relación de poder, organización que limita severamente las potencialidades del aprendizaje y altera su sustancia y resultados.

Dos siglos después, no han faltado propuestas de romper las dicotomías heredadas del pensamiento liberal e ilustrado, pero la tarea sigue pendiente ante nosotros: configurar el aprendizaje como un proceso de libertad.

## Abstract

If our time is product of the Illustration in lands of the economic and political thought, as much or plus it is it, without doubt, in the one of the educative thought. Not in vain most of principales thinking of

the iluminista movement they granted an important space to him in its work. Locke bequeathed the Thoughts to us on education, Helvetius his Of l'Homme, Rousseau Emilio, Condorcet the South Rapport l'Instruction Publique, Kant the Pädagogik, and it without counting smaller writings of Voltaire, the Chalotais, Mirabeau and others or, between us, Quintana.

*Key words:* Education. Society. Illustration. Iluminista thinking.

## Referências

BENDIX, R. *Work and authority in industry: Ideologies of management in the course of industrialization*. Nueva York: Harper and Row, 1963.

CONDORCET (Marie Jean Antoine Caritat, marqués de). *Oeuvres de Condorcet*, edición de M.F. Arago, París, Firmin Didot Frères. Los escritos sobre educación forman el volumen VII. 1847.

\_\_\_\_\_. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional, 1980.

FURNISS, E. S. *The position of the laborer in a system of nationalism: a study in the labor theories of the later English mercantilists*. Nueva York: Augustus M. Kelley, 1965.

HELVETIUS, C. A. *Oeuvres complètes*. París: Pierre Didot l'Aîné, 1795.

KANT, I. *Pädagogik*, en *Kants Werke*, edición de la Academia de Berlín, volumen XI, Berlín Oeste, 1968. Walter de Gruyter und Co. Hay traducción al castellano: *Kant, Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.

\_\_\_\_\_. *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. Méjico: Porrúa, 1978.

LASKI, H. *El liberalismo europeo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1977.

- LOCKE, J. Thoughts on education. En: AXTELL, J. L. (Ed.). *The educational writings of John Locke*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968. Traducción castellana: LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Aguilar, 1976.
- \_\_\_\_\_. (s/f): *On the conduct of human understanding*, en *The works of John Locke*, Scientia Verlag Aalen, basada en la edición de 1823 de J. Evans & Co., Londres. Versión castellana incluida en LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
- MILL, J. S. *The philosophy of John Stuart Mill*. Edición de M. Cohen. New York: Modern Library, 1961.
- MONTESQUIEU. *El espíritu de las leyes*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1976.
- QUERRIEN, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta, 1979.
- ROUSSEAU, J.-J. *Considerations sur le gouvernement de Pologne*. En: *Oeuvres complètes*. París: Firmin Didot, 1868. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Emilio, o de la educación*. Méjico: Porrúa, 1978.