

# Selecciones

## La idea de una comunidad ilustrada

Alasdair MacIntyre

Una comunidad ilustrada («educated public» en el título original) se refiere a la idea precisa de un amplio grupo social preparado para participar no sólo en los roles y funciones sociales de una sociedad dada, sino también a la capacidad de los individuos que la integran de pensar por sí mismos, a partir de un universo compartido de primeros principios, sobre todo morales. Los actuales sistemas educativos, orientados a conseguir ambos objetivos, se enfrentan a una tarea imposible, al no darse las condiciones sociales que los hagan compatibles. MacIntyre muestra cómo esa comunidad ilustrada pudo realizarse en el período de la Ilustración escocesa, y cómo el rumbo posterior de la Ilustración hasta nuestros días hace imposible compatibilizar los dos objetivos.

Pocas invitaciones podría yo aceptar con más complacencia que la de participar en una serie de comunicaciones en homenaje a Richard Peters. El período que él y yo hemos vivido desde la segunda guerra mundial hasta el presente o, en términos filosóficos, desde Ryle y Sartre hasta Derrida y Davidson ha sido lo bastante común como para hacer valer con la boca pequeña la idea de que la filosofía es una actividad crucial para el éxito o el fracaso en nuestras otras ocupaciones; pero no ha sido lo bastante común como para ejemplificar esta tesis en forma convincente y creativa. La vida profesional de Richard Peters ha sido justamente tal ejemplificación; y por ello hemos de estarle agradecidos. Yo tengo personalmente otras razones particulares para estarle agradecido. He aprendido continuamente de lo que él ha ido escribiendo y hablando desde su ensayo *Motives and causes*, en 1952<sup>1</sup>; y ha sido bastante benévolo a la hora de convertirse en crítico, a la vez severo y solícito, de mi propio trabajo. Mi gratitud por su crítica es alta en extremo porque generalmente, aunque, por su-

<sup>1</sup> R. PETERS: «Motives and Causes», *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supp. Vol. 26, 1952.

puesto, no siempre, mi reflexión sobre su juicio crítico, por un lado, me ha convencido de la inadecuación de las formulaciones en que yo trataba de expresarme y, por otro lado, me ha confirmado en gran manera en la base de los puntos de vista que él tan vigorosamente ha rechazado. Pero si he sido así de obstinado no ha sido ciertamente por ser desagradecido y espero que no sea por no haber apreciado la fuerza de sus argumentos. J.L. Austin dijo una vez «no estoy seguro de que la importancia sea importante; la verdad lo es»<sup>2</sup>. Richard Peters nos ha mostrado que la solicitud por la verdad es lo más importante cuando uno trata cuestiones importantes. Estoy seguro de que él y yo hemos coincidido siempre en el tema de la importancia, y estoy igualmente seguro de que habríamos discrepado sobre la cuestión que expongo a continuación.

I

Los maestros son la esperanza perdida de la cultura de la modernidad occidental. Uso esta expresión en el sentido original holandés del siglo XVI (*verloren hoop*) de un pelotón de asalto lanzado a una peligrosa misión ofensiva por delante del grueso de la tropa, así como en su sentido posterior inglés de una empresa de cuyo éxito dependemos pero que, de hecho, está abocada al fracaso. Porque la misión a la que los maestros de nuestro tiempo están dedicados es, a la vez, esencial e imposible. Es imposible porque los dos propósitos principales que se les pide a los maestros, en las condiciones de la modernidad occidental, son mutuamente incompatibles. ¿Cuáles son estos propósitos?

El primero está entre los propósitos de casi toda acción educativa en casi todas partes: consiste en conformar al joven (a la joven) de tal modo que pueda adaptarse a determinado rol y función social que exija relevo. Los sofistas atenienses, los maestros en las casas de estudio medievales dominicanas, los ex-sargentos prusianos convertidos en maestros de escuelas de pueblo y los colegas del T. H. Green en la enseñanza de las *Literae Humaniores* en Oxford, todos perseguían este objetivo con tanta fe como cualquier maestro de mecánica en una escuela industrial. El segundo propósito deriva, en su forma más específica, de la cultura de la Ilustración del siglo XVIII, aunque tiene, claro está, sus antecedentes. Es el propósito de enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos, a adquirir independencia mental, a ser ilustrados al modo como Kant entendió «la ilustración». Estos dos propósitos pueden combinarse solamente si el tipo de roles sociales y la ocupación en los que un sistema educativo dado está adiestrando a la juventud son tales que su ejercicio requiere, o es al menos compatible con la posesión de una cultura general, cuyo dominio habilitará a cada joven para pensar por sí mismo.

Pensar, en la visión de Kant —y él se refería aquí a toda la Ilustración— es una actividad cuyo resultado final requiere justificación racional; es una activi-

---

<sup>2</sup> J.L. AUSTIN: *Collected Papers*, Oxford: Oxford University Press, 1961, p. 219.

dad en la que nosotros exhibimos nuestro poder de objetividad racional. Donde no hay modelos de objetividad racional no hay lugar para el pensar y, *a fortiori*, para el pensar independiente, ilustrado. Y donde no existe amplio acuerdo social, tanto acerca de qué son dichos modelos como acerca de en qué materias es importante ejercitar el pensar, no habrá cultura general de la índole requerida. Porque pensar, tal como lo entendieron Kant y la mayoría de sus colegas de la Ilustración, no es una actividad especializada, que se ejerza sobre materias especializadas. Según Kant debe aprenderse a pensar no en las facultades profesionales de leyes o teología sino en la facultad de filosofía. Y la filosofía no era entonces una disciplina especializada.

Cuando digo que los dos propósitos de los sistemas educativos modernos son sobre todo adaptar al joven a cierto rol particular y ocupación en el sistema social y habilitarlo (la) para pensar por sí mismo (misma), quiero significar al menos dos cosas. Primera, la propuesta de que son éstos los objetivos que debe perseguir un sistema educativo es una de las innegables perogrulladas del momento pronunciada en sus discursos por los ministros de educación, por los presidentes de las autoridades locales y los directores de centros de enseñanza; tan familiar como para no volverse a oír. Segunda, tales metas se dan por presueltas, consciente o inconscientemente, como proporcionando respuestas finales a una cadena de preguntas de este estilo: «¿para qué se está haciendo esto?», siempre y cuando tales preguntas se expresan acerca de las propuestas inmediatas y cotidianas que cada profesor formula en la clase.

Que estos dos proyectos totales son incompatibles, que el éxito de uno va ligado al fracaso seguro del otro, no es una tesis conceptual inoportuna. No estoy proponiendo que el concepto de ser adiestrado a pensar por uno mismo pueda necesariamente tener aplicación sólo cuando se anula el concepto de ser adaptado a asumir su rol en la vida social, o viceversa. Porque definiendo que, bajo ciertos tipos de condición social o cultural, ambos conceptos pueden hallar aplicación bajo uno y el mismo sistema educativo. Pero también defenderé que, por circunstancias especiales, concretamente las modernas sociedades y culturas de la post-Ilustración anulan actualmente las condiciones que hacen posible tal coexistencia.

Lo que la modernidad excluye es la posibilidad de existencia de una comunidad ilustrada y argüiré que solamente donde hay una comunidad ilustrada y donde el fin de la educación consiste en entrar como miembro de tal comunidad ilustrada, es posible la realización de ambos proyectos totales presupuestos en los sistemas de la moderna educación ¿Qué entiendo por una comunidad ilustrada? Permítanme aducir un paradigmático ejemplo.

## II

El concepto moderno de una comunidad ilustrada halla aplicación en el siglo XVIII y el ejemplo de tal comunidad con mayor e inmediata aplicación a

nuestros propósitos es la comunidad creada por la acción de las universidades escocesas en la primera mitad de tal siglo. Escocia, después de perder la soberanía política en 1707, hubo, al mismo tiempo, de redefinir su identidad nacional y proporcionar un medio para un debate nacional sobre su futuro desarrollo. Su cultura era tal que las instituciones específicas de la ley escocesa, de su sistema educativo y el de la Iglesia presbiteriana de Escocia, tal como fue establecida en 1689, requerían justificación frente a la presión continua de las fuerzas anglicanas. Pero no se trataba solamente de que tales instituciones escocesas tenían que ser reivindicadas como superiores a sus oponentes inglesas. Debían ser reivindicadas de tal modo que disociaran esta específica identidad escocesa, por un lado, de las exigencias de la Escocia céltica, en gran parte jacobita, y de la Católica Romana o Episcopaliana y, por otro lado, de las exigencias de aquellos Evangélicos dentro y fuera de la Iglesia de Escocia que vieron en la colonización de 1689 una traición a los ideales teocráticos por los que sus predecesores habían luchado.

Al mismo tiempo, Escocia afrontó futuros alternativos económicos y sociales. Su modo de vida fue el de una nación de pequeñas comunidades locales para las que habían comenzado a abrirse paso posibilidades de crecimiento económico a gran escala. ¿Podrían los valores de las pequeñas comunidades ser preservados en un período de expansión comercial e industrial? ¿Era deseable que lo fueran? ¿Fueron los conflictos del pasado perjudiciales para la sociedad? ¿O sería perjudicial su erradicación? Estas fueron las cuestiones a las que hubieron de dar una serie de respuestas incompatibles entre sí autores como Andrew Fletcher, David Hume, Adán Smith, y Adam Ferguson, por mencionar los nombres más notables. Pero un debate entre unos pocos protagonistas prominentes es algo muy diferente a una discusión llevada a cabo por y en una comunidad ilustrada. ¿Qué condiciones se requieren para la existencia de tal comunidad?

Las hay, al menos, de tres clases. Ante todo debe haber un grupo medianamente numeroso de individuos, educados tanto en el hábito como en la oportunidad del debate activo racional, a cuyo veredicto apelan los protagonistas intelectuales. Estos individuos deben comprender las cuestiones debatidas como portadoras de significación práctica para aspectos de importancia general de su existencia social compartida. Y en su comunicación con uno y otro y deben reconocerse a sí mismos como constituyendo una comunidad. Así una comunidad ilustrada ha de contrastarse tanto con un grupo de especialistas, en cuyas controversias la participación está restringida a sus eruditos, y con una masa de público pasiva de lectores y oyentes que simplemente constituyen una audiencia para los debates de otros.

Un segundo requisito es el consentimiento compartido tanto respecto de las normas apelando a las cuales ha de juzgarse el éxito o fracaso de alguna tesis particular o argumento, como de la forma de justificación racional desde la que derivan su autoridad aquellas normas. Así los debates de una comunidad ilustrada deben distinguirse de aquellas controversias de muy diversa índole en las

que el desacuerdo afecta tan profundamente a la cuestión de cómo el desacuerdo debe resolverse racionalmente, que no es posible un término efectivo para debatir. Y deben distinguirse también de aquellos debates en los que hay normas compartidas de éxito y fracaso en el argumento, pero donde la autoridad de tales normas no ha aportado justificación racional sino que deriva simplemente del precedente local o de la costumbre. El excesivo predominio tanto de cierta clase de escepticismo o de cierta clase de dogmatismo destruyen la posibilidad de una comunidad ilustrada.

Estos dos tipos de requisito presuponen un tercero. Una comunidad ilustrada puede existir solamente donde hay un amplio grado de creencias fundamentales y de actitudes compartidas, informadas por una lectura muy difundida de un cuerpo común de textos, textos que concuerdan con un status canónico en tal comunidad particular. Cuando hablo de un status canónico no quiero significar que tales textos proporcionen un tribunal último de apelación. Quiero significar solamente que la apelación a ellos debe ser tratada con una especial seriedad, de forma que ponerlos en tela de juicio requiera un especial peso de argumentación. Esta posesión común por una comunidad de tal cuerpo compartido de textos es sólo posible si existe también una tradición establecida de comprensión interpretativa de cómo tales textos deben ser leídos y analizados. Así no toda comunidad versada en letras y lectura es una comunidad ilustrada. La afición literaria de una masa en una sociedad que carece tanto de textos canónicos como de una tradición de comprensión interpretativa está más cerca de producir una situación de incomprensión general que una comunidad ilustrada.

En la creación de una comunidad ilustrada en la Escocia del siglo XVIII, fue el movimiento de reforma en las universidades, en gran parte iniciado por William Carstares, quien fuera Rector de la Universidad de Edimburgh desde 1703 hasta 1716, el que proveyó, en gran medida, el cumplimiento de los tres tipos de exigencias. Un modelo compartido de justificación racional lo proporcionó, en parte, la enseñanza de la lógica, pero más decisivamente la obligación de todos los estudiantes no graduados a leer los seis primeros libros de Euclides al inicio de sus carreras académicas. La aplicación del modelo de justificación, aprendido en Euclides, a las cuestiones sustantivas no-matemáticas era primariamente perseguido en las clases de filosofía, especialmente de filosofía moral y en tales clases era crucial el lugar del debate y la discusión de los estudiantes. Además de las dos horas dedicadas a la disertación, había una hora adicional cada semana para preguntas a los miembros de la clase por parte del profesor y, en ocasiones, para la discusión con ellos sobre el tema de las disertaciones. A veces los estudiantes acostumbraban a debatir entre ellos mismos.

Esta discusión en el seno de la clase se reforzaba con la práctica del debate formal e informal en sociedades estudiantiles, sociedades que para su bien eran centros notables de vida intelectual. Cuando se trae a la memoria que muchos de aquellos estudiantes llegarían a ser o juristas, dentro de un sistema legal en el que el debate sobre la apelación a los primeros principios era familiar en un modo completamente ajeno a la ley inglesa, o ministros en una Iglesia cuyos

consejos, desde la sesión eclesial local hasta la Asamblea General, eran foros similares de debate, la continuidad entre la educación estudiantil y la creación de una comunidad más ampliamente ilustrada se hizo manifiesta. Y es importante hacer notar que las comunidades legales y las eclesiásticas estaban unidas no sólo por el hecho de que miembros de la profesión legal eran plenamente miembros y frecuentemente ejecutores de los oficios en la iglesia escocesa, y no solamente por sus modos comunes de disputa y justificación, sino también por el hecho de que unos y otros hacían apelación a uno y el mismo conjunto de principios primeros, aquellos primeros principios que proporcionaban la materia básica de la filosofía moral.

Así la filosofía moral era, en cierta medida, la piedra de toque del programa de estudios y tenía una significación particular. Una coherente obediencia a sus principios era el crédito constitutivo crucial para la existencia de la comunidad ilustrada de la Escocia del siglo XVIII. Tales principios recibían su expresión clásica en las lecciones y libros de Thomas Reid y Dugold Stewart. Pero Reid no inventó el rol del profesor de filosofía moral como apologista racional de una moralidad que sería a la vez secular y, sin embargo, conforme a y soporte de la religión cristiana. Si alguien había llegado lejos en el invento de este rol, había sido Francis Hutcheson. Lo que Reid había descubierto era que si tú comenzabas en filosofía moral donde comenzó Hutcheson estabas obligado a terminar donde terminó Hume. Por tanto, parte de la grandeza de Reid era el haber entendido que el movimiento entero de la filosofía moderna desde Descartes en adelante se daba inexorablemente hacia el Hume del *Treatise*. Y, en interpretación de Reid, o quizá en su errónea interpretación del *Treatise*, el resultado era un escepticismo tanto metafísico como moral, que fatalmente minaba el tipo de criterio moral que tanto Hutcheson como Reid aspiraban a defender.

Reid identificó lo que él consideró como el error cometido no sólo por Hutcheson sino por todos los seguidores «del camino de las ideas» («the way of the ideas») como proveniente de un error acerca de la naturaleza, contenido y estado de los primeros principios. La mente de cada ser racional está provista de un conjunto de principios que proporcionan premisas desde las que pueden derivarse todas las restantes opiniones justificadas. Estos principios tienen en la estructura de nuestras opiniones, en general, el rol que los axiomas tienen en geometría. Por tanto no se pueden derivar de ningún principio más remoto. Pero su status no es su no posible negación sin contradicción. Sólo dos clases de personas son capaces, por tanto, de negarlos: los locos y los filósofos —los locos, por cierto, porque son incapaces de reflexión sobre la importancia de tales principios; los filósofos porque o buscan erróneamente anterior justificación, cuando ninguna justificación es necesaria, o porque también erróneamente suponen que, puesto que tales justificaciones no existen, se seguirán conclusiones escépticas.

¿Cuáles son esos principios que fortalecen a la humanidad en su sentido común razonable? Ellos incluyen: que cada evento físico tiene una causa; que el deseo de los agentes racionales no está determinado por causa externa alguna; y

que el deber es una noción independiente de la del interés. Asociados a otras concepciones más especializadas, estos y otros principios así constituidos se adaptan a la ley internacional y a los requeridos para la economía política, ambos concebidos exactamente como parte del curriculum de la filosofía moral. Y, procediendo así, ellos definen los límites de la perspectiva compartida que constituye la comunidad ilustrada de la Ilustración Escocesa. ¿Qué doctrinas son excluidas de tales límites? Por un lado, Hume representa un tipo de moralidad entendida no como meramente secular sino como anti-cristiana en sus implicaciones; por otro lado, los sermones de los teólogos Evangélicos de la Secesión de 1740, Ebenezer y Ralph Erskine representan una apelación dogmática a un neo-Calvinismo, al interpretar la Escritura como incompatible con el proyecto total de justificación racional. Y en un cierto nivel Hume y Ebenezer-Erskiner coinciden: ambos son deterministas del mismo estilo y donde Hume proclama que «la razón es y debe ser solamente la esclava de las pasiones»<sup>3</sup>, Erskine afirma que es un efecto del Pecado el que «las inclinaciones corruptas del alma, y no el razonamiento, rijan y gobiernen en todas sus acciones»<sup>4</sup>. Así, contra lo que se tomó como escepticismo de Hume y dogmatismo de Erskine, Reid y Stewart articularon en términos filosóficos explícitos la postura del clero Presbiteriano del partido Moderado y de sus aliados sociales.

Es importante resaltar que esta articulación tenía como contenido un continuo debate. He advertido claramente cómo la visión de Reid nace del criticismo de Hutcheson y de Hume, pero es crucial reconocer cuán amplia variedad de puntos de vista de ambos tomó parte en el debate con y sin el consenso del Presbiterianismo Moderado. Adam Smith, Adam Ferguson, John Millar y Thomas Brown estuvieron, todos ellos, en desacuerdo en diferentes grados, a veces en desacuerdo radical, con lo que enseñaron Reid y Stewart. Sin embargo, no pretendo afirmar que el auge y caída de la filosofía del sentido común de Reid y Stewart proporcionaran a los debates filosóficos su punto central, ni que el auge y caída de la comunidad ilustrada de la Ilustración Escocesa coincidieran con el auge y caída de esta filosofía. Esta coincidencia sugiere poderosamente que la existencia de una comunidad ilustrada requiere una educación filosófica, ampliamente compartida. ¿Quién compartía esta educación?

Primeramente fueron, por supuesto, aquellos hombres jóvenes que se convirtieron en el clero Moderado. La palabra «moderado» (moderate) se usó originalmente para definir una posición política; el Rey Guillermo III la usó en su primer mensaje a la Asamblea general de la Iglesia de Escocia y llegó a ser la divisa del partido que defendió el asentamiento de Guillermo. Pero sus pretensiones de hegemonía pronto se hicieron culturales. En una alocución a la Asamblea General Alexander Carlyle, ministro de Inveresk, fue capaz de proclamar que:

---

<sup>3</sup> D. HUME: *A Treatise of Human Nature*, L. A. Selby-Bigge (ed). Oxford: Oxford University Press, 1975, BK. II, pt. iii, section 3 p. 415.

<sup>4</sup> E. ERSKINE: *The Whole Works of the late Rev. Mr. Ebenezer Erskine*, Vol. I. Edinburgh 1798, p. 531.

«Nosotros somos ricos de los mejores bienes que una Iglesia puede tener —la enseñanza, las formas y carácter de sus miembros... ¿Quién ha escrito la mejor historia antigua y moderna? Los clérigos de esta Iglesia. ¿Quién ha escrito la más clara formulación del entendimiento humano y de todo su poder? Un clérigo de esta Iglesia. ¿Quién ha escrito el mejor sistema de retórica y lo ha ejemplificado con sus propias proposiciones? Un clérigo de esta Iglesia. ¿Quién escribió una tragedia que ha sido juzgada perfecta? Un clérigo de esta Iglesia. ¿Quién fue el más profundo matemático de la época en que vivió? Un clérigo de esta Iglesia...»<sup>5</sup>

Notemos la reputación de las matemáticas. Colin Maclaurin, protegido de Newton, había introducido la enseñanza de la física de Newton en Edimburgh en 1725 y pronto dividió sus clases de matemáticas en tres etapas, en la última de las cuales los estudiantes leían la totalidad de *Principia*. El mismo Alexander Carlyle había recibido tres años sucesivos de instrucción por parte de Maclaurin. Y cuando Maclaurin tomó a su cargo la refutación del escepticismo de Berkeley acerca del cálculo, enfocó su tarea en la misma dirección que Reid enfocaba la suya cuando se propuso refutar a Hume. Por tanto Newton proporcionó, de este modo, otra porción del punto de vista compartido por la comunidad ilustrada.

¿Qué extensión tenía esta comunidad? He hablado ya del clero Moderado y de los juristas. Pero, ¿quién más estaba incluido? Y ¿quién quedaba excluido?

Los latifundistas y los pequeños nobles, los comerciantes, especialmente los más prósperos, y los maestros de escuela, especialmente en las escuelas mejores; todos éstos deben ser incluidos. ¿Dónde estaban las mejores escuelas? La provisión de escuelas tenía una gran amplitud. Una ciudad como Edimburgh mantenía varias escuelas excelentes pero sólo a disposición de una porción exigua de la población. Las escuelas de gramática en las ciudades y las academias fundadas en la última parte del siglo XVIII proporcionaron, en varios pueblos y ciudades, una educación que fue todavía para una minoría, pero que capacitó a un pequeño pero creciente número de hijos de artesanos y pequeños agricultores para asistir a las universidades. Las escuelas parroquiales proporcionaron la comprensión literaria a un muy amplio número. De modo que los ministros, los juristas, los comerciantes, los pequeños nobles y los maestros de escuela proporcionaron a las pequeñas comunidades un microcosmos propio de la comunidad ilustrada en mayor medida. Y los maestros de escuela constituyeron un enlace vital. La entrada en la universidad, a una carrera de cuatro años, era a los 16, e incluso a los 15 años, en la primera parte del siglo XVIII; y, en el siglo XVII, aun antes. La enseñanza de la geometría, Latín y, a veces, Griego elemental proporcionaba la preparación para la universidad; y el maestro de escuela instruido entendió la finalidad de su trabajo con sus alumnos como su introducción, si posible fuera, en la condición de miembro de la comunidad ilustrada. De modo

---

<sup>5</sup> A. CARLYLE: *Autobiography*, J.H. Burbon (ed) Edimburgh, 1860 p. 561.

que este fue el curriculum educativo completo y no solamente en las universidades a las que fue asignado un sentido de dirección por parte de la *Weltanschauung* filosófica dominante.

¿Quién, por contraste, fue excluido tanto de la comunidad como de su *Weltanschauung*? Un buen número de los no instruidos adoptó su visión del mundo de los ministros del grupo Evangélico, dentro y fuera de la iglesia establecida. Los líderes de este grupo, que al fin fueron dominantes, con el tiempo llegaron a anexionar partes de la filosofía del sentido común a su teología, pero sólo en una forma que no permitió ya aportar una base para el debate intelectual continuo.

Otros cuatro grupos o fueron excluidos o ellos mismos se excluyeron. Entre estos últimos estaban los filo-Ingleses de las clases altas que ejercieron el poder en favor de Londres y tenían poco interés en mantener una sustancial y no meramente sentimental identidad Escocesa. Este grupo incluía a muchos de los grandes terratenientes que progresivamente se pasaron a educar sus hijos en las escuelas públicas Inglesas o en las Escocesas que las imitaban; el reverso de la tendencia del siglo XVIII que había enviado a los disidentes Ingleses, excluidos de Oxford y Cambridge, a Edimburgh.

Un segundo grupo excluido lo componía el número creciente de las clases trabajadoras que estaban fuera de la Iglesia y del sistema educacional, aquellas que se convirtieron, en el siglo XIX, en el proletariado industrial. Un tercer grupo fue el número siempre decreciente de los celta-parlantes, frecuentemente Católicos Romanos, pescadores empobrecidos y pequeños agricultores de Highland y de Hebrides. Finalmente, también fue excluida una porción de gente que apenas puede ser denominada grupo porque son miembros de todo grupo social: las mujeres. Este particular grupo social era un grupo que se componía de hombres de clase media, un espectro que podía abarcar desde los hijos de la nobleza inferior hasta los hijos de los tenderos.

Ahora es posible entender cómo el requisito para la existencia de una comunidad ilustrada fue satisfecha, a un cierto nivel sustancial, en la Escocia del siglo XVIII; y también es posible entender cómo ellos habilitaron una y la misma educación para adaptar a los individuos a su rol social y hacerles, en sentido Kantiano, ilustrados. Ser ilustrado es ser capaz de pensar por sí mismo; pero es una verdad conocida que uno puede pensar por sí mismo solamente si uno no piensa exclusivamente por sí mismo al margen de los demás. Solamente por la disciplina de confrontar las propias pretensiones en un debate constante, a la luz de modelos en cuya y por cuya justificación racional los participantes en el debate pueden ponerse de acuerdo, el razonamiento de cada individuo es rescatado de los desvaríos de la pasión y del interés. Es ésta una verdad que nadie está dispuesto a negar en el contexto de las disciplinas académicas especializadas, es una verdad englobada en tales instituciones como el seminario o las revistas especializadas. Pero que un amplio sector de toda una sociedad institucionalice sus debates informales sobre la mejor manera de vivir sus miembros, de modo que el diálogo de tal sociedad sea, en grado notable, una prolongación y

un intercambio con las discusiones en sus universidades, de modo que esta misma verdad sea, en ese grado, plenamente ejemplificada en la sociedad, es un fenómeno relativamente raro. Y ello exigió, para su ejemplificación, no solamente el estilo de curriculum universitario que la Escocia del siglo XVIII proporcionó, y no solamente el acuerdo sobre las cuestiones del debate filosófico que obtuvo, sino también una comprensión de sus roles sociales por parte de los ministros, juristas, comerciantes, maestros de escuela, y otros, que les prepararon en tales foros locales como concilios del pueblo, presbiterios, consejos de directores de banco y cortes de leyes, para mirar más allá de las cuestiones inmediatas a los puntos de los primeros principios.

Hay, en las novelas Inglesas de tercera clase del tardío siglo XIX y del inicio del XX, una veta de carácter cómico, el Escocés innecesariamente discutiendo, cuyas actividades, generalmente como ingeniero o administrador en la avanzada del imperio, nada tienen de hecho que ver en la clase de cuestiones cósmicas que él insiste en promover. Este carácter absurdo es la sombra tendida sobre la educación filosófica Escocesa del siglo XVIII e inicios del XIX. Esto es lo que resulta cuando separas el producto de tal educación de los roles sociales en los que genuinamente ha podido desenvolverse y lo trasplantas a un medio impenetrable a las ideas generales.

Esta relación de la Ilustración para con los roles sociales se ignora frecuentemente. Cuando Kant nos exhortó a pensar por nosotros mismos no podía habersele ocurrido que pensar, en el sentido en que habla de ello podía deformarse hacia una actividad profesionalizada, en gran parte ineficaz excepto en contenidos especializados. Pues esto es exactamente lo que ha sucedido en la sociedad moderna. Pensar se ha convertido en responsabilidad ocupacional de aquellos que se liberan de ciertos roles sociales: los científicos profesionales, por ejemplo. Pero aquellos asuntos, pensar sobre los cuales es de interés social general, como pensar acerca de los bienes y el bien, acerca de la relación de la justicia con la eficacia, o el lugar de los bienes estéticos en la vida humana, acerca de lo trágico, lo cómico, lo ridículo no sólo en literatura sino también en política y economía, o se encomiendan a ciertos especialistas disciplinados, aunque limitados por su profesionalización, o se abordan en foros en los que los apremios de un cambio disciplinado son casi enteramente nulos. El enlace que la cultura Escocesa del Siglo XVIII fraguó entre las responsabilidades de apelar a los principios acerca del bien general como de participar en debates acerca de tales principios, se había roto. La comunidad ilustrada había sido reemplazada por un heterogéneo conjunto de especialistas. ¿Pero podía haber sido de otro modo?

### III

Para responder a esta cuestión debemos identificar las acciones que tornaron la Ilustración Escocesa. Son, al menos, numéricamente cinco. El orden en que las tomo no implica juicio ni sobre su importancia relativa ni sobre su relación. Pero podemos anotar, desde el principio, que el alcance de las fuerzas

que finalmente habían de operar la destrucción de esta particular comunidad ilustrada ya había aparecido en las controversias que abastecieron gran parte de su vida intelectual. Y esto no debe sorprendernos. La existencia de una comunidad ilustrada requiere un grado de autoconciencia acerca de la propia condición que ha de producir con probabilidad esta clase de consecuencia.

Una primera fuerza que minó la Ilustración Escocesa fue el posterior progreso del debate filosófico que había constituido el núcleo de su discusión intelectual. En parte fue éste un motivo del surgimiento de cuestiones cuyo seguimiento podía no abarcarse en los límites de la filosofía del sentido común. Brown puso en duda si Reid había respondido realmente a Hume; Hamilton trató de combinar a Reid con Kant. Y cuando la filosofía del sentido común se hizo más compleja en su respuesta a una serie de cuestiones, dejó de ser apta para articular una mente común ilustrada. Una respuesta fue simplemente rehusar el movimiento hacia la complejidad y retraerse del debate en favor de la aseveración. En Edimburgh, Stewart suprimió la hora asignada para la discusión en clase y disertaba tres horas en lugar de dos, por semana. Sus herederos en los Estados Unidos, tales como Francis Wayland y James McCosh dictaban sus charlas a una audiencia pasiva.

Puede argüirse que pudo preverse este resultado, que la búsqueda filosófica exhibe una continua historia de desplazamientos de un punto de vista por otro y que permitir a un punto de vista filosófico jugar la parte social constitutiva jugada por los debates sobre la filosofía del sentido común es asegurar, pronto o tarde, o la disolución del presupuesto filosófico participado por los miembros de la comunidad ilustrada o un hundimiento en la afirmación dogmática, que excluye el debate y, en conclusión, pone fin a la existencia de una comunidad ilustrada. Pero el supuesto de este argumento puede ser refutado: la filosofía debe, necesariamente, si es verdadera en sus pretensiones de búsqueda, exhibir esta clase de inestabilidad. Esta aceptación fue, obviamente, recusada por Reid y Stewart en persona: ellos pensaron que, precisamente porque su filosofía expresaba aquellas creencias a las que debía adherirse cualquier persona racional libre de tara mental o falsa filosofía, era ella una filosofía capaz de resistir cualquier recusación razonable. Pero una recusación más radical a la misma convicción y que, si hubiera tenido éxito hubiera evitado el resurgir de la filosofía del sentido común, tuvo lugar a los inicios del siglo XVIII, por parte de Adrew Fletcher de Saltoun. Fletcher pensaba que los modelos ideales para la sociedad y para la filosofía debían hallarse en el mundo antiguo y que la filosofía moderna no podría, por su propia naturaleza, aportar convicciones compartidas de índole socialmente cohesiva. Pero lo que él recomendaba en su lugar no podría haber articulado las convicciones internas de las clases profesionales y mercantiles del siglo XVIII. Los textos de la *Ética y Política* de Aristóteles, prescritos por Fletcher, presuponen un tipo de situación y de economía muy lejanas a la Escocia del siglo XVIII. Sin embargo, en su defensa de la *polis* griega, Fletcher se apoyó en otros dos factores que, con el tiempo, contribuyeron a la caída de la comunidad ilustrada.

El primero fue la dimensión. Fletcher creía que Escocia podría sólo florecer como una comunidad independiente de pequeña escala, que fuera a su vez una asociación de comunidades locales de pequeña escala. Si las virtudes necesarias para una vida común floreciente, intelectual y moral, podían suscitarse con suficiente amplitud fuera de las pequeñas comunidades locales se convirtió en materia para un debate al que prestaron mayores contribuciones Adam Smith y Adam Ferguson. No era de sorprender que hubiera allí debate: en 1700 la universidad de Edimburgh tenía unos 400 estudiantes, en una ciudad de unos 30.000; hacia 1830 la Universidad tenía casi cinco veces más estudiantes en una ciudad más de cinco veces mayor. La población universitaria tenía que ejercer tal influencia como quiera que el número de los excluidos era mucho mayor, cuya vida social se desenvolvía en unidades mucho más amplias.

El segundo factor fue el crecimiento económico. Fletcher fue el campeón de la auto-suficiencia económica; pero se vio oglado, en consecuencia, a proponer que la pobreza se debía solucionar con la imposición sobre el pobre del trabajo forzado a labores públicas. Para Hume, por el contrario sólo por medio de las transacciones comerciales con el exterior podía Escocia liberarse del aislamiento; y Adam Smith incluía entre los beneficios del mercado libre el que liberara al trabajador de la sujeción arbitraria local y también de la pobreza. Smith comprendió algunos de los peligros del crecimiento económico. Pero fue Adam Ferguson quien vio que la especialización de diferentes negocios y profesiones en la sociedad comercial dañaba las virtudes cívicas por las que los individuos entendían su lealtad primaria hacia la sociedad como un todo.

Así pues, hemos mencionado, hasta ahora, tres tipos de cambio que eran incompatibles con el florecer continuo de la comunidad ilustrada de la Ilustración Escocesa: el cambio inherente en el debate filosófico era destructivo del necesario grado de acuerdo en el pensamiento fundamental; el cambio en la escala de las instituciones políticas significó que los individuos cultos tendían cada vez menos a encontrarse mutuamente en pequeñas comunidades locales en las que el tipo de red de relaciones establecidas antes en las discusiones universitarias se reproducía en cierto modo; y los cambios suscitados por el crecimiento económico crearon más y más especialistas y definieron puntualmente los roles sociales con intereses concretamente perfilados. El efecto de la conjunción de estos tres tipos de cambio fue hacer del intento de apelar a y debatir el carácter y contenido de los primeros principios algo social y culturalmente irrelevante. Y esta irrelevancia fue confirmada por dos tipos posteriores de cambio.

Uno de los mayores efectos del crecimiento económico fue el aumento de la magnitud e importancia de aquellas clases sociales excluidas realmente de la comunidad ilustrada del siglo XVIII: tanto la clase propietaria como la empleada y la clase trabajadora en la industria de minas y manufactura. Y, aunque Smith y Miller diseñaron la estructura de la clase emergente con líneas llamativas y penetrantes, de hecho, fue una estructura de clase que dejó a la clase ilustrada impotente y sin función a la vista de los conflictos de la nueva clase.

Al mismo tiempo, los efectos del crecimiento de la especialización y de la di-

visión del trabajo se hicieron cada vez más manifiestos no sólo en la industria manufacturera sino en el ámbito del conocimiento y del programa de estudios. A veces se atribuye exagerada importancia a la simple cantidad en el crecimiento del conocimiento y se sugiere que la razón por la que no es posible en adelante una supervisión de las disciplinas es que precisamente existe demasiada materia para ser conocida, especialmente en las ciencias naturales. Pero la cantidad no es, en sí misma, muy importante. Lo que más importa es la clase de profesionalización que hace del contenido especializado de cada disciplina un tema para la indagación, pero excluye de cada disciplina el tema de la pertenencia mutua de las disciplinas. Y lo que es quizá más importante es la carencia de recursos poseídos por nuestra cultura para asegurar el acuerdo racional sobre lo que sería relevante e importante para los miembros de una comunidad educativa contemporánea, en orden a participar en la forma del pensamiento, en la forma de la perspectiva, en la forma del debate. Poseemos en nuestra cultura demasiados modos diferentes e incompatibles de justificación. No tenemos suficiente acuerdo para ser capaces de acceder a una mentalidad común sobre qué es lo que debemos debatir.

#### IV

A esto se puede replicar: aun cuando tú has tenido éxito mostrando que las causas que condujeron al fin de la comunidad ilustrada de la Ilustración Escocesa han operado en la modernidad post-Ilustrada evitando la re-emergencia de tal comunidad, no has mostrado que el producir y reproducir una comunidad ilustrada sea, de hecho el *telos* presupuesto de nuestros modernos sistemas educativos. Ciertamente nuestros sistemas educativos presuponen cierta tendencia más allá de aquellos del adiestramiento en las habilidades básicas, por un lado, y aquellos de inculcar las disciplinas especializadas de las profesiones académicas y no académicas, por otro lado; pero ésta es simplemente una tendencia a proporcionar, en varios niveles, una educación en las artes liberales y en las ciencias. Y éstas, así debe urgirse, deben especialmente buscarse, en y por su propio valor. Pero mi tesis es que las artes liberales y las ciencias pueden solamente apropiarse con efectividad y desarrollarse sobre la base proporcionada por una comunidad ilustrada. Si eliminas a una tal comunidad con una medida compartida de justificación, con una visión compartida de lo que es el pasado de la sociedad de la que es núcleo, con una habilidad compartida para intervenir en el debate público común, habrás reducido la función de las artes liberales y de las ciencias, hasta el punto en que los no especialistas están sólo interesados en la provisión de una serie de productos de consumo pasivamente recibidos. El consiguiente empobrecimiento se extiende más allá del público general hasta el contenido de las disciplinas especializadas. Y a menos que advirtamos esto, podemos extraer de la historia hasta ahora una moral equivocada.

En 1961 George Elder Davie publicó el *The Democratic Intellect*, una infor-

mación de las universidades Escocesas en el siglo XIX y de las luchas que se encarnizaron entre los protagonistas del currículum que se había heredado de la Ilustración Escocesa y los que aspiraban a anglizar el currículum Escocés, introduciendo programas de títulos especializados que colocarían las universidades Escocesas en la misma relación, para con el currículum de Oxford y Cambridge, en que estaban colocadas las nuevas universidades Inglesas del siglo XIX. La exposición de Davie de los méritos del viejo currículum fue muy poderosa e influyente con todo merecimiento. Pero, desafortunadamente, su influencia fue casi enteramente debida a lo que yo juzgo una mala interpretación. El Comité Robbins, en el tiempo de la publicación, estaba ya dedicado a sus investigaciones; y *The Democratic Intellect*, o, al menos, reseñas del *The Democratic Intellect* se convirtieron en lectura obligada para la clase dominante del mundo académico Inglés. Lo que ellos descuidaron de su lectura de Davie fue la creencia de que la fuerza del currículum del siglo XVIII había derivado de su carácter general; y algunos de ellos concluyeron que la moral, que debía extraerse, debía ser una moral de reforma curricular, una reforma que consistiría en reemplazar la escuela de títulos especializados en el nivel inferior al doctorado por estudios multidisciplinarios. Es ciertamente una buena elección, por así decirlo, en favor de algunos modelos de estudio multidisciplinar. Pero una reforma curricular de esta índole no puede, en ningún caso, reproducir el currículum del siglo XVIII Escocés y, así, no puede proporcionarnos un paso hacia la restauración de una comunidad ilustrada. Y la razón para esto es crucial para mi argumento en su conjunto. Porque no se trata exactamente de que una comunidad ilustrada pueda solamente ser sostenida por una clase particular de currículum y por un modo particular de enseñanza, en las universidades y en las escuelas. Se trata también de que cuando las disciplinas académicas ya no están organizadas de modo que su enseñanza sirva a las necesidades de una comunidad ilustrada, también ellas se transforman, y se transforman en formas que son en parte perjudiciales. El caso crucial es, por supuesto, el de la filosofía, y más particularmente el de la filosofía moral. Y quiero indicar que cuando la filosofía moral ya no tuvo la función de proporcionar presuposiciones de definir los asuntos controvertidos en el seno de los debates de una comunidad ilustrada, ya no se trataba solamente de que tal comunidad ilustrada quedaba privada de una de las condiciones necesarias de su florecimiento, sino que también la filosofía moral sufría una cierta suerte de pérdida.

¿Qué clase de pérdida? Esta cuestión se puede muy bien responder con ejemplos. Un importante acopio de ejemplos podría ser el rumbo sufrido por la misma filosofía del sentido común cuando se le privó sucesivamente, en diferentes etapas de su historia, de su relación con una comunidad ilustrada, primero en Escocia y, más tarde, tanto en la Francia de la Restauración como en los Estados Unidos. Pero echar mano de esos ejemplos podría sugerir que la clase de transformación que yo trato de caracterizar fuera peculiar de la filosofía del sentido común. Permítaseme, por tanto, en su lugar, para evitar dar plausibilidad a esta sugerencia equívoca, mostrar cómo la misma clase de transformación

está ejemplificada en la historia de una muy diferente especie de filosofía moral, en un muy diferente tipo de contexto social, una filosofía rigurosamente opuesta a la filosofía del sentido común en muchos temas. Me refiero al utilitarismo de John Stuart Mill.

Todas las doctrinas de Mill se presentan, con demasiada frecuencia, de una manera que las separa tanto de su medio social como de los propios proyectos fundamentales de Mill. El contexto de esos proyectos venía definido para Mill, en gran parte, por Coleridge en sus escritos acerca de un problema al que una larga serie de pensadores contemporáneos Ingleses, incluidos Thomas Arnold y F.D. Maurice, se había acercado, el problema de cómo la Iglesia de Inglaterra podría convertirse de nuevo, en cierto sentido sustancial, en una Iglesia de todo el pueblo inglés. Coleridge, de modo bastante típico, había aportado la más radical y la menos práctica de las soluciones. Lo que la nación requería era un clero o cuerpo de clero que proporcionara a cada comunidad

«un guía fija, guardián e instructor; siendo los objetos e intención final de todo el orden-preservar los depósitos y guardar los tesoros de la civilización pasada y así enlazar el presente con el pasado; perfeccionar y aumentar esto mismo y así conectar el presente con el futuro; pero especialmente difundir en la comunidad... aquella cantidad y cualidad de conocimientos que fuera indispensable para la comprensión de los derechos y para el cumplimiento de los deberes correspondientes.»<sup>6</sup>

Es decir, el clero de la iglesia establecida, debe constituir el núcleo de la comunidad ilustrada. Coleridge había conocido lo que había acontecido en la Escocia del siglo anterior; podía, por tanto, haber visto en los ejemplos del clero moderado una imagen de su clero. Pero Coleridge, tan atípico en otros aspectos, era un típico inglés en su ignorancia de la historia de Escocia.

Mill entendió muy bien lo que intentaba Coleridge; la fundación de una Iglesia Nacional, tal como la entendía Coleridge, preguntaba Mill, ¿con qué propósito? ¿Para adorar a Dios? ¿Para la representación de las ceremonias religiosas? No; para el progreso del conocimiento, la civilización y el cultivo de la comunidad<sup>7</sup>. Pero Mill también entendía que la Iglesia de Inglaterra, como una institución actual con su propia historia pasada y su estructura presente, jamás podría constituir tal comunidad ilustrada como Coleridge la concebía: «poniendo a las claras lo que el establecimiento de una iglesia nacional debe ser y a lo que, por el mismo hecho de su existencia, debe atenerse para pretender que lo sea, él ha pronunciado la más severa sátira sobre lo que de hecho es»<sup>8</sup>.

Lo que Mill esperaba poner en lugar del clero de Coleridge era una clase di-

---

<sup>6</sup> S. TAYLOR COLERIDGE *On the Constitution of Church and State, Collected Works*, Vol. 6. New York: Harper Brothers, 1858, p. 52.

<sup>7</sup> J. STUART MILL: «Coleridge» in *Autobiography and Other Writings*, Boston: Houghton Mifflin, 1969, p. 290.

<sup>8</sup> *Idid.*, p. 294.

ferente de comunidad ilustrada que pudiera, sin embargo, estar al frente del resto de la sociedad Inglesa, al modo como Coleridge había esperado que estuviera una Iglesia de Inglaterra reconstruida. Tal comunidad ilustrada no estaría constituida por acuerdo en el pensamiento fundamental, al modo como lo compartía la comunidad ilustrada del siglo XVIII de Escocia; porque tal acuerdo no podía mantenerse en la Inglaterra del siglo XIX. Por el contrario, se establecería sobre una clase particular de acuerdo para discrepar. Se constituiría por su acuerdo en participar en un particular debate continuo, y la fidelidad a las propuestas del debate debería ser tan importante para los participantes como su fidelidad a su propio punto de vista. Coleridge y los que pensaban con él y sus seguidores representaban un punto de vista cuya presencia era esencial para el éxito del debate; el Benthamismo, en la forma en que había descendido a través de Austin y Grote era otro. Y no eran solamente éstos los puntos de vista que debían presentarse. Es crucial para entender las propias actitudes de Mill que este proyecto de debate le exigiera hablar con dos voces distintas, y exigiera a sus oyentes y lectores reconocer con qué voz estaba hablando en una determinada ocasión y oír cómo lo que él decía en una voz hacía referencia a lo que decía en la otra. Esto es sólo posible si en nuestra lectura no separamos sus trabajos unos de otros ni del contexto de su proyecto. Consideremos a este respecto la relación de la *Autobiography* con *Utilitarianism*.

Aunque la *Autobiography* fue solamente publicada después de su muerte, es, más que ningún otro escrito de Mill, donde él presenta sus credenciales para ser un participante guía en el debate y expresa su adhesión al debate antes que simplemente a su propio punto de vista. Porque la *Autobiography* es la narración de cómo las propias opiniones de Mill habían cambiado y evolucionado paso a paso a través de un proceso de debate. Lo que *Utilitarianism* representa, por contraste, es una de las contribuciones de Mill al debate, contribución que responde a puntos anteriores puestos por otros. Así se intentaba establecer lo que Mill juzga ser el mejor argumento útil para el debate, en tal caso. Si ignoramos esto, leeremos incorrectamente a Mill en dos direcciones. Equivocaremos el tenor y la importancia de su postura interpretativa y equivocaremos también la fuerza de algunos de sus argumentos particulares.

Consideremos, por ejemplo, la fuerza del párrafo en que Mill declara que tenemos ahora «una respuesta a la cuestión de qué clase de prueba puede recibir el principio de utilidad»<sup>9</sup>, y de los pasajes relevantes que le preceden y siguen.

---

<sup>9</sup> J. STUART MILL. *Utilitarianism*, Dent, 1972, ch IV. La relación de la Ilustración Escocesa que, en mi opinión, mejor ilustra y está mejor avalada por textos de los que contribuyeron a sus debates es *The Scottish Enlightenment*, por George Davie (The Historical Association, General Series 99, 1981). Ver también *The Democratic Intellect*, por el mismo autor (Edinburgh: Edinburg University Press, 1961). Para la base histórica *A History of the Scottish People, 1560-1830* por T.C. Smout (London Collins, 1969) es inigualable. Una interpretación alternativa incompatible se puede encontrar en Nicholas Phillipson: «Culture and society in the eighteenth century province: the case of Scotland and the Scottish Enlightenment» en *The University in Society*, editado por Lawrence Stone (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1973). Para la universidad de Escocia del siglo

Mill frecuentemente ha supuesto en este pasaje que nos ha ofrecido una inferencia en la que él pasa de la premisa de que cada uno desea solamente la felicidad a la conclusión de que sólo la felicidad es digna de ser deseada y otra en la que pasa de la premisa de que cada uno de nosotros desea la felicidad a la conclusión de que cada uno de nosotros debe promover la mayor felicidad del mayor número. Y aquellos que han entendido que era un error atribuir alguna de estas inferencias inválidas a Mill han tendido a suponer que el principio de mayor felicidad debe ser para Mill lo que Sidgwick se vio impelido a aceptar, un primer principio indiscutible, una intuición. Pero, de hecho, Mill presenta el principio de utilidad, entendido como él era capaz de entenderlo a la altura de 1861, como lo que ha emergido de un debate en el que ha sido modificado pero no refutado por una crítica continua. El lo presenta como un principio que ha sido reivindicado porque ha resistido asaltos dialécticos hasta este momento. En particular él lo defiende como un principio que debe aceptar cualquiera que haya entendido lo que las condiciones empíricas de perseguir su propia felicidad, en racional cooperación con los demás, deben ser a la luz de la diversidad de las metas racionales expuestas a lo largo del debate. Así el principio de utilidad es defendido no como una inferencia de premisas más remotas ni como un principio no derivado. ¿Cómo llegó a ser mal entendido ya como lo uno o como lo otro?

Por ser leído como si fuera la conclusión de un argumento ofrecido para el examen y asentimiento de cualquier persona racional, independientemente de cualquier contexto particular social y, en particular, independientemente de aquel contexto del debate constitutivo de una comunidad ilustrada en la que Mill entendió haber estado personalmente contribuyendo. Porque el tratamiento de los conceptos morales y de los argumentos como libres del tiempo y del contexto fue en lo que la filosofía moral se transformó cuando llegó a ser, en las últimas décadas del siglo XIX, una disciplina académica profesionalizada y especializada. Y quizá cuando la filosofía moral perdió su función social de articulación de presuposiciones de debate y desafíos con grupos sociales específicos, entonces nada le quedó ya por hacer. Pero la filosofía moral académica así concebida, en términos de pretendida abstracción conceptual de todo tiempo específico y lugar, tiene, por cierto, muy poco que contribuir a la rehabilitación de una comunidad ilustrada. Incluirla en un curriculum multidisciplinar contribuirá poco a restaurar las funciones cumplidas por el curriculum Escocés del siglo XVIII.

Sería, por tanto, malentender mi tesis central si se interpretara, siquiera en parte, como una llamada a una reforma curricular. Tal reforma podría, con otras bases, ser cosa buena o mala. Pero, tanto la persistencia en nuestro propio

XVIII, ver: «Scottish universities in the eighteenth Century, 1690-1800» por R. L. EMERSON en *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, Vol. CLXVII (Oxford: The Voltaire Foundation, 1977) Para Andrew Fletcher of Saltoun, ver: *Selected Political Writings and Speeches*, editado por D. DAICHES (Edinburgh: Scottish Academic Press, 1979).

tiempo de las causas plenamente activas en la sociedad en general, que destruyó a la comunidad ilustrada de la ilustración Escocesa, como los efectos sobre las disciplinas académicas de la desaparición de tal comunidad y de sus equivalentes, reales o proyectados, en varias épocas, en Inglaterra, Francia, Estados Unidos y en cualquier otra parte, aseguran que el concepto de una comunidad ilustrada no tiene modo de formar parte en la vida de la sociedad contemporánea. Es, a lo más, un fantasma que deambula por nuestros sistemas educativos.

V

Sin embargo es un fantasma que no puede ser exorcizado. Nuestra herencia de la cultura de la Ilustración es tan amplia que apenas podemos liberarnos de las actitudes hacia las artes y las ciencias que presuponen que la introducción entre los miembros de una comunidad ilustrada de, al menos, alguno de nuestros alumnos es una de las pretensiones centrales de nuestros sistemas educativos. Pero, como he afirmado, no existe para ellos una tal comunidad para hacerse miembro de ella. Y también he afirmado que sólo donde existe una comunidad ilustrada pueden perseguirse compatiblemente las otras dos aspiraciones de todos los sistemas educativos modernos: adaptar a las personas jóvenes a su rol y ocupación social o enseñarles a pensar por sí mismas. Si la verdad de esta tesis llegase a ser reconocida, entonces donde nosotros hemos creído hasta ahora que nuestros maestros podrían perseguir estas dos metas con un éxito limitado solamente por los recursos de que disponen y por sus propias habilidades y adiestramiento, nosotros tenemos, por el contrario, que concluir: primero, una cierta suerte de fallo es inherente a los sistemas educativos modernos, una suerte de fallo que ningún tipo de reforma educativa se puede esperar que lo remedie y, segundo, que, respecto a estas dos metas, los maestros afrontan no ambas sino una u otra. O pueden seguir persiguiendo la meta de adaptar a sus alumnos al tipo y nivel de rol social y ocupación prescritos en su sociedad para los resultados de tal parte del sistema educacional en el que ellos están ocupados, o pueden continuar persiguiendo la meta de adiestrar a sus alumnos a pensar por sí mismos, pero no pueden coherentemente perseguir ambas metas. No obstante, también esto describe inadecuadamente la elección que deben afrontar los maestros si en verdad han llegado a aceptar el peso de mi argumento. Porque he sugerido que la posibilidad de pensar por uno mismo, de modo diverso al de un especialista profesional, sólo se abre en el contexto de una cierta clase de comunidad y que esta clase de comunidad ya no es alcanzable; en verdad no ha sido generalmente alcanzable para la cultura de la post-Ilustración durante un buen período de tiempo. Tales maestros tendrían por tanto, que preguntarse a sí mismos cómo se debe reinventar tal clase de comunidad. ¿Dónde podrían ellos buscar respuestas?

Sería históricamente un error y un anacronismo atribuir a Andrew Fletcher de Saltoun una previsión profética de este resultado con todo detalle. No obs-

tante, él aparece al final como el héroe de tal narrativa. Porque Fletcher parece haber entendido, en cierto grado, que la cultura de la Ilustración sería, en grado considerable, autodestructiva; y que los protagonistas del crecimiento, desarrollo y extensión en el estado y la economía fueron engendrando un tipo de sociedad en la que ellos mismos no serían posibles por más tiempo. Así, esto probaba: el éxito de Hume y Adam Smith en convencer a sus paisanos produjo una sociedad en la que el tipo de cultura, de la que Hume y Adam Smith eran parte tan distinguida, se hizo imposible. Se me ocurre pensar que Fletcher estaba en su derecho contra sus oponentes al defender que una vuelta a las lecturas de la Grecia filosófica y a los textos políticos sería necesariamente central para cualquier forma de educación que pudiera adiestrar a una comunidad a resistir tal situación o a recuperarse de ella. Pero felizmente el mismo inicio del movimiento hacia la declaración de esta tesis está más allá del propósito de esta conferencia.

Título original: «The Idea of an Educated Public», aparecido en *Education and Values*, University of London Institute of Education, Londres, pp. 15-36.

Traducción: Javier Oroz Ezcurra.