

Escuela de Atenas. -Roma, Vaticano-. Grupo alrededor del llamado Epicuro. -Fragmento-,

**INTELECTUALES ILUMINISTAS Y RECONVERSIÓN
EMPIRICISTA: DE LO NATURAL A LO CULTURAL EN
LA NATURALEZA HUMANA Y EN LA EDUCACIÓN**

M. L. Hilsdorf

RESUMEN

**INTELECTUALES ILUMINISTAS Y RECONVERSION EMPIRICISTA:
DE LO NATURAL A LO CULTURAL EN LA NATURALEZA HUMANA Y EN LA EDUCACIÓN**

El texto desarrolla una reflexión sobre algunos intelectuales que, por el siglo XVIII, al pensar en las cuestiones de educación, dieron énfasis a los límites y el alcance de la atmósfera socio-cultural en la promoción humana: parte de la identificación de las ideas seminales de Locke, esboza la mentalidad empiricista que él puso en la circulación, acompaña la elaboración hecha por los iluministas de una teoría acerca de la humanidad, de la sociedad y de la educación naturalizados y se detiene en el examen de dos ejemplaridades, Helvetius y Rousseau. Este texto defiende el punto de vista que esas representaciones discursivas y sus transcripciones pictóricas velan y develan lo cultural.

ABSTRACT

**ENLIGHTENMENT INTELLECTUALS AND AN EMPIRICIST CONVERSION:
FROM THE NATURAL TO THE CULTURAL IN HUMAN NATURE AND IN EDUCATION**

This article reflects on several intellectuals of the 18th century who, when thinking on education, emphasized the limits and the scope of socio-cultural environment in human development. It begins by identifying Locke's seminal ideas, sketches the empiricist thinking promoted by him, accompanies the illuminists' elaboration of a theory on the naturalized mankind, society, and education, and ends with the evaluation of two exemplary men, Helvetius and Rousseau. The author defends his point of view that these discourse representations and their pictorial transcripts cover and uncover culture.

RÉSUMÉ

**INTELLECTUELS ILLUMINISTES ET RECONVERSION EMPIRISTE:
DU NATUREL AU CULTUREL DANS LA NATURE HUMAINE ET DANS L'ÉDUCATION**

Ce texte mène une réflexion sur certains intellectuels qui, en abordant des questions éducatives au XVIII^e siècle, soulignaient les limites et la portée de l'environnement socioculturel dans le développement humain. En partant de l'identification des idées séminales de Locke, l'auteur esquisse la mentalité empiriste qu'il a diffusée, l'élaboration de la théorie sur l'humanité des illuministes et, se centre sur une évaluation de deux hommes exemplaires, Helvétius et Rousseau. D'après l'auteur ces interprétations discursives et leurs transcriptions picturales voilent et dévoilent le culturel.

INTELECTUALES ILUMINISTAS Y RECONVERSIÓN EMPIRICISTA: DE LO NATURAL A LO CULTURAL EN LA NATURALEZA HUMANA Y EN LA EDUCACIÓN

M. L. Hilsdorf

Traducción del portugués: Elkin Obregón

1. INTRODUCCIÓN

Este texto ensaya una reflexión acerca de algunos *intelectuales* que meditaron sobre los problemas de la educación en el siglo XVIII, confrontando esa imagen de los estudiosos de ella con la otra, más difundida, de los filósofos de la educación. La referencia al filósofo ha de mantenerse en el horizonte del historiador de la educación, pero el uso recurrente del término intelectual nos ubica en una perspectiva menos idealista de la historia, quizás más accesible en cuanto menos comprometida con definiciones del tipo «tal cosa es». Plantear el problema de atribuir o no el estatus de filósofo al pensador de la educación indica que, en el fondo, nos estamos planteando el asunto de cómo afrontar la historia de la educación y de sus estudiosos: ¿ligada a la historia de las ideas? ¿Haciendo parte de la historia de las mentalidades? ¿De la historia sociocultural? Respondemos diciendo que adoptamos como criterio analítico la posibilidad de *incorporar* -y no de eliminar- interpretaciones. Tal punto de partida implicó que, no teniendo que optar por

uno de esos lincamientos, incorporáramos a la reflexión comentaristas¹ que actúan según las tres líneas investigativas citadas, con la esperanza de lograr un enriquecimiento de la comprensión de nuestros sujetos históricos. En cuanto a la importancia de éstos, sobra decir que toda la pedagogía viene concentrándose en el enfrentamiento del problema enfatizado por los pensadores del siglo XVIII, acerca de los límites y alcances del ambiente sociocultural en el desarrollo humano.

2. LOCKE, PADRE DEL ILUMINISMO

Dentro del intenso y complejo movimiento de producción y difusión de las ideas pedagógicas del siglo XVII, Locke (1632-1704) representa la prolongación de aquella vía del conocimiento, desarrollada por los filósofos científicistas, que Mandrou llamó "ciencia inductiva y operativa" (1975),² analizando su participación liberadora en una determinada inserción del hombre en el mundo: la del burgués.

* FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

Dirección electrónica: hilsdorf@usp.br

1. Principalmente los textos en lengua italiana, o traducidos a esa lengua, los cuales, a pesar de las posibilidades de diálogo que ofrecen a las nuevas tendencias historiográficas, son aún poco investigados entre nosotros.
2. Las otras vías son la enciclopédica, la racional y la acumulativa, de las que son representantes ejemplares, respectivamente, Comenio, Descartes y el padre Mersenne.

Nuestro primer problema será, por lo tanto, identificar las ideas con las cuales trabaja Locke en su práctica intelectual. Compartía con los otros pensadores modernos de su tiempo las visiones del conocimiento como poder, del sujeto como mente, y de la igualdad de las inteligencias. Pero se trazó también un camino propio. Al frecuentar la universidad de Oxford, donde se especializó en ciencias naturales y médicas, aprendió, en ese reducto de empiristas baconianos, que el entendimiento humano logra conocer apenas los datos que le ofrece la experiencia sensible, de tal modo que sólo puede definirse la razón humana, saber cuáles son sus límites y su alcance, a través del examen de aquello que la razón produce cuando funciona. Para Locke, el entendimiento humano no puede ser conocido sustantiva y esencialmente (esto es, metafísicamente, en su ser), y sí en cuanto modo de funcionamiento (esto es, psicológicamente, en su obrar). Lidian-do con experiencias e imágenes de mentes en acción, que obtenía tanto de su ejercicio médico, capaz de posibilitarle la "observación psicológica" empírica de niños y de locos, como de la lectura de los relatos escritos por viajeros y naturalistas de la segunda mitad del siglo XVII, que le proporcionaba una "observación etnohistórica" de los pueblos primitivos (Moravia, 1978,20), Locke se fue afirmando en la convicción de que no hay un patrimonio innato de ideas en los hombres, no existen nociones metafísicas, morales o lógicas compartidas por toda la humanidad. Si no hay ideas congénitas, ellas serán siempre pensadas, producidas. Si no hay nada innato en la mente, la mente produce conocimiento. Y, ¿cómo obra la mente, al producir conocimiento? Produciendo ideas, materia del saber, del conocimiento: pensar es tener ideas.

¿Y qué son las ideas? Locke propone en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) una explicación, obtenida gracias al "método de análisis histórico", según Duchesneau (1974), o "psicogenético", según Windelband (1951): aquello que constituye el conocimiento, el saber, se explica por su proveniencia, por su

origen. ¿Y de dónde provienen las ideas? Hay dos fuentes posibles de ideas: la sensación, experiencia externa, y la reflexión, experiencia interna. Ambas producen las ideas simples, y, por la combinación de ellas, las ideas compuestas. La mente humana es tanto más activa cuanto más trabaja con ideas compuestas, combinadas por los procesos de causa/efecto, de identidad/diversidad y de generalización. Todo en la mente humana proviene, pues, de la experiencia, que imprime en ella sus marcas, así como el *stylo* imprimía los caracteres de la escritura en la cera de las antiguas tablillas de escribir. Pero, así como la escritura no es el pensamiento, sino que sólo lo representa, por una convención artificial, cultural, las ideas producidas por la sensación o por la reflexión no son imágenes de las cosas, son imágenes percibidas por la mente, o, como dice Locke, "representaciones" de la realidad. Así pues, el conocimiento es posible, pero dentro de unos límites: más seguro, más verdadero, cuando se trata del autoconocimiento, o sea, del conocimiento del funcionamiento de la mente, de las operaciones de la mente, conocimiento que es inmediato, similar al de las intuiciones matemáticas o morales; más débil, apenas verosímil, cuando se trata del conocimiento de la realidad externa, sobre la cual, contrariamente al que piensa la conciencia común, que supone una identidad entre las cosas y sus representaciones o ideas, nada puede afirmarse con certeza, a no ser garantizar la concordancia de las representaciones entre sí. La verdad, en el caso de la ciencia natural, experimental, es sólo el encadenamiento correcto, lógico, de las representaciones o ideas entre sí, y no la "concordancia" de esas ideas con un real, siempre inaccesible al conocimiento.

De una manera clara, y al mismo tiempo muy refinada, Locke va construyendo sus tesis, diciendo que el alcance del saber humano está dado por los sentidos (interno y externo), y que la verdad es la comprensión lógica de las relaciones mutuas entre las representaciones. Es por esto que Duchesneau (1974,30) dirá que

Locke hace un análisis "semiótico del conocimiento": *saber* es aprehender las relaciones de la ideas entre sí, es aprehender el "orden de las ideas", es tener percepción del acuerdo/desacuerdo de las ideas entre sí, o sea, es *dominar el lenguaje* establecido para representar las cosas.

Locke extiende esa explicación empirista del conocimiento a los diversos campos de la reflexión humana, creando una teoría del mundo sociocultural bastante coherente. Para el pensamiento educacional de los inicios del siglo XVIII, las construcciones lockeanas fueron decisivas. En primer lugar, en el sentido más amplio de la educación como referencia cultural, como visión del mundo: no existiendo leyes científicas o morales ni creencias religiosas innatas, Locke puede cuestionar la intolerancia, el radicalismo y el dogmatismo, actitudes mentales de gran peso en siglo XVII, y defender la religión natural, la libertad de conciencia y la separación entre el poder religioso y el civil. Como no hay poder innato, la teoría del derecho divino de los reyes, que sustentaba las monarquías absolutistas, pierde su fundamento: para Locke, el poder nace del pacto social establecido entre la mayoría (de los iguales) y sus representantes en el Estado, que existe precisamente para hacer valer los derechos naturales (y no innatos) de los hombres a la vida, a la libertad y a la propiedad. Locke asume, a finales del siglo XVII, el propósito de pensar operativamente su realidad histórica, poniéndose a favor del libre comercio, del liberalismo político, de la monarquía constitucional, del dominio de la burguesía capitalista y colonialista, y de la revolución científica y tecnológica. Además, con su crítica a la teoría del innatismo, desmontó tres creencias tradicionales y presentó tres principios, nuevos también en materia de pedagogía: nada existe en la mente de un modo innato, aserto que hecha por tierra la doctrina del pecado y de la depravación original del hombre; todos los

hombres nacen iguales, con la misma mente, que es *tabula rasa*, la "tablilla en blanco", y la diferencia entre ellos surge de sus experiencias, esto es, de su educación; los niños no tienen el bagaje racional de los adultos, no son "adultos en miniatura", por el contrario, tienen que construir su capacidad racional, lo cual afirma implícitamente la noción del desarrollo humano sustentado por la libertad.³

El patrimonio de ideas y representaciones acumulado por el trabajo de intelectuales, filósofos y científicos de los siglos anteriores termina, pues, por afirmarse en Locke, como creencia en la capacidad de los hombres de construirse — y, políticamente, de gobernarse — solos. En otras palabras, Locke da a las conclusiones del empirismo un sentido profundamente educativo, enseñando (al inglés burgués) cómo situarse en el mundo bajo un punto de vista empirista: confiando en sí mismo, "liberándose". El sombrío siglo XVII termina por hallar un buen acomodamiento (existencial e histórico) en el mundo para el hombre (burgués).

Las ideas de Locke se difundieron entre los hombres comunes: sintetizadas en la formulación «el medio hace al hombre», circularon tan ampliamente, que el pensamiento lockeano puede ser tomado como tema de una de las "escenas cotidianas" del pintor francés Chardin. En su cuadro *La joven profesora*, de 1740 (véase figura 1), este pintor de la vida doméstica burguesa en la Francia de los Luises retrata «personas comunes haciendo algo rutinario»: un ejercicio de lectura que el niño realiza, como principiante que es, siguiendo con el dedo las líneas del texto, mientras la joven profesora acompaña la tarea, señalando con un *stylo*. Pero el motivo del cuadro, más que mostrar que la lectura es una práctica corriente en los espacios privados, o que hay relaciones de intimidad entre maestro y discípulo en los interiores burgueses, parece ser la

3. Para el primer aspecto, ver Hill (1992); Para el segundo, Eby (1962).

representación del principio de la "importancia de la educación" como trazo mental y cultural de la época: el *stylo* que la joven empuña es un anacronismo, no pertenece ya al conjunto de los materiales de lectura y escritura usuales en ese tiempo; pero está ahí porque resulta bastante adecuado como representación de la imagen lockeiana de la *mente-tabula rasa* escriturada por el *stylo*-medio.



Figura 1. Chardin, *La joven profesora* (1740).

Fuente: JONES, Stephen. *A Arte do Século XVIII*. S. Paulo: Circulo do Livro, s.f. p. 17.

Circulando ampliamente, hasta el punto de tornarse un "saber cotidiano", las concepciones de Locke sustentaron también el proceso general de trabajo de los intelectuales del siglo XVIII, invitándolos a la *naturalización* de los temas y problemas que investigaban. S. Moravia (1978,36-37) afirma que aquella difusión de la mentalidad empirista hizo enriquecer, a mediados de ese siglo, el conocimiento del hombre como ser físico y moral, así no hubiera dado aún origen a una ciencia del hombre, gracias a la influencia de Descartes, el cual, incluso invitando a la investigación científico experimental, al concebir el hombre como *res extensa*, objeto por lo tanto de la física, impidió la visión de éste como un todo orgánico, natural y material, y encaminó la reflexión antropológica por una senda metafísi-

ca, al definirlo también como *res cogitans*, objeto de la metafísica. Bernardi (1978) ve a los iluministas del siglo XVIII apoyarse en la tradición empirista perfeccionada por Locke, para construir una teoría filosófica del *hombre natural(izado)*, es decir, una antropología (una explicación general de lo humano) liberada de los últimos nexos con la teología escolástica y la metafísica cartesiana racionalista, y sujeta a las mismas leyes del conocimiento natural: Voltaire, quien se mostraba seguro de poder conocer el *cómo*, pero no de alcanzar el *por qué* de las cosas, afirmó que «El conocimiento de los primeros principios pertenece a Dios». Si hay una actitud que caracteriza a los iluministas en el campo del pensamiento, es ésa, la de explorar las posibilidades de la vía operativa y liberalizadora del conocimiento dentro de los límites marcados por el empirismo —el mundo del hombre (burgués), su propia experiencia humana, racional, la observación y la experiencia—, sin procurar ya dilatar los horizontes de los campos metafísico y teológico.

3. INTELECTUALES ILUMINISTAS

EN EL SIGLO XVIII

CONSTRUYENDO IDEAS SOBRE EL NIÑO, LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN

La posición metodológica empirista de los intelectuales del siglo XVIII les permite, desde un comienzo, señalar los lugares de lo divino y de lo humano. Muchos iluministas son deístas, y hablan de la acción divina en el mundo en cuanto Providencia, de modo que Dios está presente, pero alejado del mundo. De sí mismos crean una autoimagen de intelectuales que, incluso teniendo trazos de inspiración religiosa, quieren *estar en el mundo*, comprometiéndose con sus problemas, con lo que sucede en el espacio público (Goulemont, 1991, 397): al debatir los problemas de la ciu-

dad, fundamentan sus proposiciones en la razón, en la observación y en la demostración. Planteado el asunto en términos de la historia sociocultural, podemos decir con Falcon (1989, 24-29) que los iluministas son expresiones de las vanguardias letradas burguesas, aunque no solamente de ellas, y desarrollan toda una explicación *natural(izada)* de las interacciones de esas capas con el mundo, para afirmar en él el lugar recién conquistado.

¿De qué modo tornan, los iluministas, "natural" y universal esa concepción del hombre como "constructor de ideas"? Siguiendo la argumentación de Bernardi, en primer lugar, al tomar de la teoría empírica del conocimiento formulada por Locke y Bacon, la idea de la libertad y la dignidad humanas y elaborar la imagen del hombre vencedor del pecado y de la predestinación (según el referente cristiano), y de los condicionamientos del *a priori* en su naturaleza (según el referente racionalista de los cartesianos). Como dice aquel autor:

Si de hecho, al nacer, el hombre es apenas una tabula rasa, y todos sus contenidos morales e intelectuales provienen de la experiencia sensible, nada puede ser determinado ab initio, ni sus capacidades, ni su destino terreno y ultraterreno [...] El hombre puede considerarse dueño de su propio destino (16).

En otras palabras, con los pensadores iluministas el peso, en la vida de los hombres, se deslocó de la Gracia divina hacia la Razón humana: de ahí el invariable optimismo antropológico de aquellos.

Además de la gnoseología sensista o sensualista, los iluministas encuentran en Locke los fundamentos de una psicología científica, es decir, operativa, que les permite «descomponer y analizar la vida mental en sus estructuras constitutivas, y en sus mecanismos fundamentales», y mostrar de qué modo son posi-

bles "las diversas funciones psíquicas". Esto los llevó a decir que, partiendo de un patrimonio biológico común a la humanidad, todas las facultades mentales, intelectuales y emocionales se explican como producto de las influencias del medio. Dicho análisis de la mente lleva a los iluministas a autorrepresentarse —y a todos los hombres— como demiurgos dotados de un poder excepcional: el de autoconstructores.

Por último, los iluministas descubren en la corriente empirista al niño en desarrollo. Para Bernardi, «El iluminismo redescubre la fascinación y el amor a la infancia, a partir del momento en que se libera definitivamente del complejo de corrupción de la naturaleza humana» (17). El amor al niño se practicaba ya en la intimidad de los estratos burgueses y aristocráticos, como lo revela el cuadro de Rembrandt *La familia de Tito* (1688), y el de Gainsborough, *Margaret y Mary Gainsborough* (1760), pintados con los tonos cálidos —el rojo, el castaño y el dorado— que la historia del arte asocia al afecto tierno y caluroso que los artistas brindan a sus familiares (véase figuras 2 y 3). Pero la noción de "infancia" va a constituir para esos intelectuales un tema privilegiado de reflexión, capaz de abrir camino a la observación del proceso natural, vale decir, evolutivo, por el cual el niño se convierte en hombre.



Figura 2. Rembrandt, *La familia de Tito* (1688).

Fuente: *Genios da Pintura*. Vol. IV. S. Paulo: Abril Cultura, s.f.



Figura 3. Gainsborough, *Margret y Mary Gainsborough* (1760).

Fuente: *Genios da Pintura*. Vol. IV. S. Paulo: Abril Cultura, s.f.

Así pues, si la concepción del "hombre decaído" de los jesuítas y reformados implicaba una práctica educativa pesimista y represiva de las tendencias naturales, ya que, a causa del Pecado Original, todo cuanto es natural era juzgado malo e imperfecto; si el racionalismo del siglo XVII, al concebir la educación como un desarrollo del *a priori* innato, decía que nada podía hacerse distinto a corregir o evidenciar lo que ya existe, negando la capacidad creadora de la acción educativa; si en el empirismo de Locke la naturaleza humana es concebida como vacía de contenidos, no existiendo patrimonio innato de ideas, valores y comportamientos, sino apenas hábitos y experiencia, que son neutros y pueden llevar indistintamente al vicio o a la virtud, para los iluministas el hombre puede ser *criado* como ser moral e intelectual por la educación y por la política. Como dice Bernardi, «El ámbito de la libertad es el campo específico de la pedagogía iluminista» (16).

Ahora bien, esto significa que, al reflexionar sobre lo natural de la naturaleza humana, los iluministas encontraron la cultura, la sociedad y la educación. Cada hombre dispone de las mismas oportunidades que los otros, pues nadie nace dotado de una estructura fisiológica y psicológica tal que prefigure por fuerza el desarrollo de sus capacidades y el papel social que irá a asumir: sólo él mismo y la sociedad en que vive son responsables de su destino. A

esto, los iluministas preguntan: ¿qué llevó al hombre a la corrupción y a la decadencia? Dado que, para ellos, la naturaleza humana —lo que es natural en el hombre— se muestra siempre, universal e invariablemente, si no buena, al menos neutra, responden señalando la dominación feudal y teológica como responsables de su desnaturalización e infelicidad. Afirman, entonces, que el hombre natural puede ser recuperado si es reeducado por las "luces", si, como decían los empiristas, recibe apenas las "impresiones positivas" de parte de la sociedad y de la escuela.

Los iluministas conciben de diversas maneras la *sociedad* que garantice la mejor educación para todos: desde las totalizantes, en las cuales el Estado controla científicamente la vida del hombre, pasando por utopías que recuperan las antiguas instituciones de Esparta y Roma, hasta propuestas revolucionarias, en las cuales toda una sociedad igualitaria, construida por la dictadura de las vanguardias, educa a sus miembros. Basado en la idea de un hombre plasmado por el ambiente, Dom Deschamps, por ejemplo, afirma en 1761 que, si el problema fundamental de las sociedades es ofrecer solamente estímulos positivos, esto sólo será viable en el contexto de una sociedad comunista, la cual, por su propia organización, y sin necesidad de instituciones escolares específicas, educará una humanidad regenerada. Con Babeuf y Buonarroti, también sensualistas y creyentes en la omnipotencia de la educación, el pensamiento empirista sensualista alcanza sus extremas consecuencias políticas y sociales, cuando afirman que la propia conquista de la igualdad y de la libertad populares por la obra revolucionaria sólo podrá completarse mediante un nuevo sistema de educación, abierto a todos los ciudadanos. Otro de los "modelos" preferidos por los *philosophes* fue el practicado por las sociedades del Absolutismo Ilustrado, según nos lo muestra Falcon (1986).

4. El hombre naturalizado y LA RECONVERSIÓN EMPIRICISTA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA

Planteado así el problema de la relación sociedad-educación, que interesa a todos los hombres (y, al mismo tiempo, lo de la propia función de los intelectuales), ésta asume una centralidad que es *ejemplar* en el pensamiento iluminista, ya que la imagen del hombre y la dimensión del proyecto educacional van a variar según las diferentes lecturas que esos intelectuales hacen de los principios sensualistas empiristas. Los *philosophes*, en general, desarrollarán la idea de que el medio todo lo puede en cuanto libertad de construcción, pues lo natural en el hombre está vacío de contenidos. Pero Diderot (1713-1784), por ejemplo, no acepta la idea de que todos los hombres tienen la misma estructura mental, y piensa que esas desigualdades deben ser respetadas y "compensadas" por una educación pública, proporcionada uniformemente a todos. Condillac (1714-1780), quien según Bernardi (1978, 78) desarrolla la aplicación más coherente de los principios empiristas a la pedagogía iluminista, al aseverar que todas las actividades superiores del hombre están determinadas por la sensación, aunque no se reduzcan a ellas, propone que se ofrezca una enseñanza evolutiva y activa que vaya construyendo la mente, siguiendo el orden natural del desarrollo: yendo de los sentidos a la razón, de las experiencias concretas a la deducción de los principios abstractos, de lo simple a lo complejo. Con ese método, la educación individual retoma a cada momento el mismo camino recorrido por la historia del conocimiento humano, realizando un paralelo constante entre el individuo y la humanidad. Rousseau, iluminista, pero no *philosophe*, reconoce que la educación no lo es todo en el proceso de rescatar la naturaleza humana.

En el mundo de la *educación* escolar, la reconversión empiricista de la educación efec-

tuada por los iluministas se manifiesta de dos modos: como combate y crítica a las instituciones tradicionales de enseñanza, representadas por el colegio de humanidades de los jesuitas, y como propuesta de una educación pública, realista y científica, orientada a la formación del hombre integrado socialmente.

Por una parte, unido a la propaganda anticlerical, los iluministas plantean el "proceso al colegio y al latín", de que habla Garin (1976,270-271); primero porque, ante la urgencia de hombres preparados para las nuevas tareas de la vida moderna —científicos y especialistas—, los colegios internos continuaban educando literatos, retóricos y hombres de Iglesia. Al respecto de esas instituciones, aisladas del mundo por muros físicos, ideológicos y pedagógicos, Snyders (1977) nos ofrece un lúcido análisis de las razones que suscitaron las críticas de los iluministas, aunque es interesante anotar que estudios recientes, como los de Aymard (1991,495-497), justifican el éxito de esos colegios, en cuanto espacios favorables a la ampliación de la vida social de los adolescentes fuera de los horizontes familiares, rumbo a la amistad y a la convivencia. Además porque, al rehusar los jesuitas el concepto de "igualdad de las inteligencias" establecida el siglo anterior, sus colegios efectuaban una selección desde el ingreso al sistema escolar, trabajando apenas con los alumnos que se movían en la esfera de la cultura latina; el dominio del latín servía de criterio para una selección intelectual que también era social. Por el contrario, aceptando con Locke que las palabras son medios arbitrarios de expresión de las ideas, los iluministas consideraban que bastaba la enseñanza en lengua materna para permitir la aprehensión de las estructuras racionales del pensamiento, desmontando uno de los antiguos argumentos utilizados para sustentar los colegios latinos. En este sentido, la actitud de los iluministas no era un hecho aislado. Todo el siglo XVIII asume una posición crítica acerca de los colegios que imparten educación en lengua latina: Garin muestra que dentro de la propia Iglesia, en abierta

oposición a los jesuitas, hay educadores que consideran la enseñanza del latín una "loca conducta". Cita el ejemplo del padre Bandiera, miembro de la Orden de los Siervos de María, que decía al respecto: «De ese modo, los alumnos no aprenden los preceptos gramaticales; y aunque aprendieran bien los preceptos, no aprenden la lengua; con los ejercicios gramaticales aprenden lo que debe ser desaprendido para el bien aprender» (Garin, 1976,271).

La naturalización del problema de la educación aparece así mismo de otro modo en los *philosophes*: como un renovado interés, en la cultura escolar, por las cosas (*res*), por lo concreto y por la materialidad de la vida. Son esos saberes los que definen aquello que «debe ser aprendido para el bien aprender»: en los programas y métodos de enseñanza deben estar menos presentes el latín y la retórica, y más el francés, la matemática, las ciencias naturales, la historia y la geografía, es decir, las ciencias modernas, y el estudio de las técnicas y las actividades productivas.

En general, en la creación de las escuelas se ha dado mucha importancia y espacio al estudio de las palabras; hoy es necesario sustituirlo por el estudio de las cosas. Pienso que las escuelas deben dar una noción de todos los conocimientos necesarios a un ciudadano, desde la legislación hasta las artes mecánicas, que tanto han contribuido a los avances y placeres de la sociedad; y en esas artes mecánicas incluyo también las profesiones humildes [...] [en las cuales] hay un raciocinio tan justo, tan complejo y sin embargo tan luminoso que es imposible no admirar la profundidad de la razón y el ingenio del hombre, mientras tantas ciencias más elevadas sirven apenas para demostrar las tonterías del espíritu humano (Diderot, en Bernardi, 1978, 61).

En este texto, tomado de sus escritos sobre la educación en Rusia (1775-1776), Diderot surge como portavoz de las opiniones que se habían tornado hegemónicas en los medios iluministas, en cuanto a la organización y fi-

nalidades de la educación escolar: crítica a la obsesión por el estudio de las lenguas muertas y de la retórica, y defensa de una educación científica, profesional, técnica y cívica, proporcionada por la escuela pública, gratuita y obligatoria para todos. Fueron estos los principios fundamentales que, por intermedio de Diderot y de otros *philosophes*, legó el iluminismo a la acción revolucionaria en la educación y en la enseñanza (42).

5. DOS RADICALIDADES

ILUMINISTAS: HELVETIUS Y ROUSSEAU

Para Bernardi (19), Helvetius (1715-1771) es el representante más destacado del ala más radical del frente iluminista, aquella que tiene como lema la tesis de la omnipotencia de la educación. Con una exacerbada visión empirista, Helvetius reconoce, en sus tratados *Sobre el Espíritu* (1751), y *Sobre el Hombre* (1772), que en la naturaleza humana sólo existe aquello que es producto del medio: su hombre natural(izado) es *todo* educación. No hay diferencias entre los hombres debidas a su nacimiento: todos tienen las mismas posibilidades físicas e intelectuales (hábitos, dice él, que dirigen el flujo de las sensaciones). Es el universo sociocultural el causante de las diferencias, gracias a la manipulación de las pasiones y de los intereses despertados en las personas: «Todos nuestros pensamientos y nuestra voluntad deben ser el efecto inmediato o la consecuencia necesaria de las impresiones que recibimos. El hombre nace sin ideas y sin pasiones; nace imitador, y es dócil al ejemplo; en consecuencia, es a la instrucción a la que debe sus hábitos y su carácter». En el hombre, todo depende omnipotentemente de la educación, de lo que es materia de experiencia en el ambiente sociocultural que habita: «Nada es imposible para la educación; ella hace danzar al oso» (Helvetius, en Bernardi, 94).

Dar primacía a la cultura significa también decir el reverso: que el hombre es señor de la

historia, que hay posibilidades de intervención en la sociedad por medio de la educación. Si el hombre es malo porque la organización social es mala, una nueva organización sociopolítica que ofrezca educación universal para todos hará surgir al ser perfecto: la propuesta de Helvetius es precisamente que un filósofo legislador pueda ordenar la sociedad. "Arquitecto del edificio moral", el filósofo, mediante una educación científicamente planeada, dará origen a una humanidad racional y perfecta, libre del mal y de la ignorancia, de la cual sólo los locos y los anormales quedarán excluidos. Según Bernardi (21), el lema «la educación todo lo puede» terminará por transformarse, en las manos de Helvetius y de los philosophes más radicales, en «la política todo lo puede».

Veamos cómo Rousseau (1712-1778) polemiza con Helvetius en cuanto al concepto de infancia y al papel de la educación en la sociedad. Con su tesis de que la educación, el medio, no lo es todo en el hombre, Rousseau va a representar de inicio, dentro del movimiento iluminista, un contrapunto al pensamiento de los *philosophes*.

Para Bernardi (135), el tema del "rechazo a la omnipotencia de la educación", aparece en el *Emilio* y en el *Nueva Heloisa* como desarrollo de la teoría anticulturalista que el autor había presentado ya en escritos anteriores, de la década de 1750, donde proclamaba la excelencia del "estado de naturaleza" del "buen salvaje", en oposición al estado social. En el *Nueva Heloisa*, Rousseau simboliza las posiciones en conflicto en los personajes Saint-Preux, Julie y Wolmar: Saint-Preux sería Helvetius, con su defensa de la igualdad natural de los hombres y de la presencia omnipotente de la educación; Julie y Wolmar, al declarar la desigualdad natural entre los hombres y la prioridad de la naturaleza sobre el medio, representarían la visión de Rousseau. La conclusión de la polémica afirma, rousseauianamente, que la naturaleza humana no puede ser encontrada en el modelo universal de humanidad de los

racionalistas, pues los espíritus son desiguales, y aquel daría lugar a un hombre artificial; ni puede ser definida, según querían los empiristas radicales como Helvetius, por el mundo de la cultura y de la civilización de la época, corrompido y corruptor de la original naturaleza humana: sólo retomando la "bondad natural" del hombre, mediante el respeto a las características naturales de cada individuo, sería posible alcanzar los rasgos fundamentales que constituyen la naturaleza de lo humano.

El problema de Rousseau (que él destaca como el problema de todos los educadores) será, entonces, poder establecer cuáles son esas cualidades y posibilidades naturales. ¿Cómo enfrenta Rousseau dicho problema? Lanzándose, en el *Emilio*, al conocimiento de lo que sería "el mundo de la infancia". ¿Y cómo lo hace? Para Bernardi, valiéndose de un punto de vista totalmente nuevo, no sólo al decir que la infancia es una fase autónoma y diferente de la vida adulta, con características propias, que deben ser respetadas porque hacen del niño, no un "adulto defectuoso", y sí un microcosmo autónomo, sino, y mucho más que esto, al definir al niño como *superior* al adulto, pues él, con su inocencia natural, tiene en sí el "estado de naturaleza": la infancia es inocente, como el "estado de naturaleza" (136). El mito del "buen salvaje" venía siendo utilizado por varios intelectuales de mediados del siglo XVIII para una radical *mise en question* de la civilización europea (Moravia, 1978,236). En ese sentido, es normal que Rousseau haya hecho esa conjetura sobre la condición original de la existencia humana mediante los mismos procedimientos de las ciencias naturales que los físicos utilizaban para deducir el origen del universo: la observación, la comparación y la experimentación de las hipótesis. Pero su empleo por Rousseau es diferente: hace la crítica de la sociedad *articulando* el "estado de naturaleza" en la sociedad y en el individuo; el máximo del sér, la "bondad natural" del hombre, está en el hombre del "estado de naturaleza" y en el niño "natural". Por tal razón puede afirmar-

se que es Rousseau quien de hecho descubre la infancia en el siglo XVIII, al presentar los paralelismos entre el adulto y el estado social, ambos regulados, convencionales, y entre la infancia y el "estado de naturaleza", ambos naturalmente (esencialmente) buenos. El niño y el "buen salvaje" son legítimos por ser "enterizos", libres, no contaminados por la "civilidad", al tiempo que el adulto y el civilizado son corrompidos, alienados, divididos entre ser y parecer ser, entre el egoísmo (amor a sí mismo) y el altruismo (amor al otro).

En función de ese criterio cualitativo, moral, Rousseau defenderá que Emilio —«el hipotético niño del cual él es, evidentemente, el preceptor» (Abbagnano y Visalbergui, 1981, 501)—, sea dejado libre y en contacto con las cosas de la naturaleza: para que pueda vivir como un ser natural. La influencia del medio sería entonces, en ese momento, pura negación. Dice Rousseau: «Para formar este hombre diferente, ¿qué debemos hacer? Mucho, sin duda: impedir que se haga algo». En la medida en que el educando sea apartado de la convivencia social, vale decir, que se le aleje de la "educación de los hombres", será posible dejar obrar la "educación de las cosas", y la "educación de la naturaleza". Así, el niño desarrollará natural y progresivamente las características que le son propias: la sensación, el sentido de utilidad, y, al alcanzar la "edad de la razón", la capacidad de abstracción y de formular juicios morales y religiosos.

Libre y natural, Emilio no puede, sin embargo, permanecer en ese estado, sometido a las leyes de la naturaleza, porque así está más cercano al animal que al ser moral; condición que lo descalificaría como argumento del "experimento filosófico" de Rousseau acerca de la influencia del medio sobre el hombre. Rousseau concibe, entonces, (y de un modo simultáneo, porque el *Emilio* y el *Contrato Social* aparecen con un intervalo de pocos meses, en 1762), la sociedad del Contrato, solución que puede garantizar, incluso dentro de un estado social, el respeto a la naturaleza

humana individualizada: en ese tipo de sociedad, la educación doméstica y negativa será superada, y el hombre será educado públicamente, esto es, aculturado, por la adhesión consciente a la ley —al orden racional—, que expresa "el deseo general", y permite pasar del (sentimiento del) egoísmo, al (sentimiento del) altruismo. *Libre y moral*, el hombre de la sociedad contractual hace brotar su naturaleza en la cultura.

Cabría preguntar si, al fin y al cabo, el medio no lo es todo para los philosophes y para Rousseau, ya que puede favorecer o no el desarrollo de lo que es "natural". De hecho, es la sociedad contractual la que permite, en el pensamiento rousseauiano, la síntesis entre naturaleza y cultura, entre vida individual y social, entre espontaneidad natural y moralidad cívica, aunque Rousseau se aparte de los philosophes al reflexionar sobre las formas que la educación formal debe asumir en esa nueva sociedad: así cuestione, como ellos, los colegios de su tiempo, Rousseau no comparte su confianza en la institución escolar, y prefiere ver las fiestas, las ceremonias y las asambleas públicas como los *locii* formativos de los ciudadanos en las sociedades libres, no corrompidas, fundadas en la ley y en la soberanía popular. En este sentido, es interesante comparar, basándonos en una lectura de Eliane Moraes (1992), la posición de Rousseau con la de un autor contemporáneo suyo, Sade, quien también delimita a los espacios privados las posibilidades de acción de la educación: para el marqués, son educativos el "boudoir erótico" y las discusiones literarias de los salones libertinos; para Rousseau, la privacidad del hogar y el *ciel ouvert*.

Puede afirmarse con Revel (1991,204-207) que el radicalismo antimundano de Rousseau es una reacción frente al dominio de la "civilidad", vale decir, de las normas y convenciones socioculturales. Nos recuerda este autor que, surgida como parte del proyecto humanístico educativo orientado hacia el ser, y no al parecer, la "civilidad" había sido profu-

sámente enseñada en las escuelas del siglo XVII, como disciplina de la vida privada, apta para la formación del "discreto" cortesano. El siglo XVIII, por su parte, verá en el concepto de "civilidad" un deformador de las relaciones sociales, por ende antinatural. También Rousseau, con su *revenons a la nature*, contrapone convención y naturaleza y, más aún, promueve la *revanche* de la intimidad sobre la civilidad: «contra la tiranía de las costumbres, apela al corazón y a la razón, a los olvidados recursos de la intimidad». Pero si Rousseau educa al hombre fuera de las instituciones sociales, es con el fin de prepararlo más adecuadamente para la vida social del Contrato, que representa la recuperación de lo natural en la forma de una *vida social superior*, pues es más anticonvencional y más moral y, en la medida en que subtrae a las leyes del mundo natural, más "desnaturalizada".

6. LO NATURAL Y LO CULTURAL EN LA NATURALEZA HUMANA: REPRESENTACIONES PICTÓRICAS

No es de extrañar que en el *Emilio*, "el hombre natural" (la idea de naturaleza humana, el universal del hombre), pertenezca al ámbito (al mundo) de la naturaleza: al fin de cuentas, la conquista o la recuperación de la genuina naturaleza humana como inmediatez y simplicidad es uno de los motivos más fuertes de la *sensiblerie* del siglo XVIII (Cossu y Maggi, 1980,103). Pero, así como en Rousseau el hombre del "estado de naturaleza" y el "hombre natural(izado)", el ser sensible, no son el fin, sino el comienzo, la posibilidad de llegar al verdadero hombre del estado civil del *Contrato*, muchas de las traducciones pictóricas de las representaciones del "hombre natural" realizadas en la época, velan y revelan lo cultural. En 1789, la pintora Vigée-Lebrun hizo un famoso autorretrato, en el cual aparece abrazada a su hija. El gesto de acercamiento entre ellas, el íntimo contacto de sus cuerpos, la mira-

da directa que ambas lanzan al espectador — diferente del esquema del "mirar perdido en la distancia" que puede verse en otros cuadros de la autora—, hacen pensar inmediatamente en una representación impregnada de las tesis rousseauianas de libertad y verdadera humanidad, sugiriendo el natural que una relación educativa puede hacer surgir cuando apunta a los aspectos no convencionales, espontáneos, sensoriales y afectivos del niño. Pero acaso la obra sea apenas una concesión a un tema de moda, pues *Madame Vigée-Lebrun* nunca dejó de sentirse ligada a la casa real de Francia, fue una *refugée* de la revolución, y, al retratarse con los cabellos no empolvados y un vestido a la usanza griega, pudo estar también retratando —como la "corte de pastoras" de María Antonieta— una imagen de lo convencional tornado adecuadamente natural (véase figura 4).



Figura 4. Vigée-Lebrun, *Autorretrato* (1789).
Fuente: *Mujeres inmortales*. Vol. 3. S. Paulo: Melhoramentos, s.f.

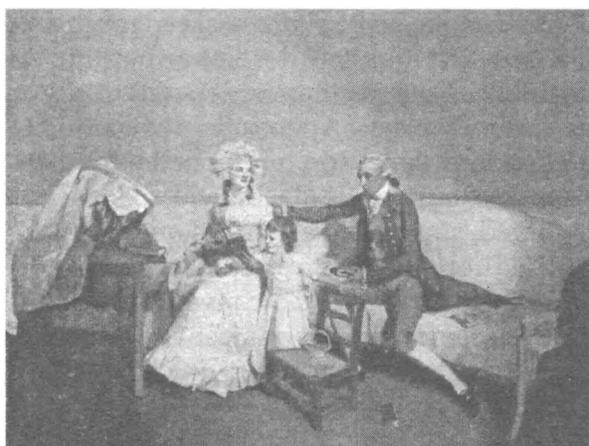


Figura 5. H. Walton, *Sir. Robert, Lady Buxton y su hija Anne* (1792).

Fuente: JONES, Stephen. *A Arte do Século XVIII*. S. Paulo: Circulo do Livro, s.f. p. 1.

El hombre natural que es todo sociedad y cultura es el tema del cuadro de Henry Walton, *Sir Robert, Lady Buxton y su hija Ana*, de 1792 (véase figura 5). Al pintar con mucha delicadeza y un tanto de formalismo el retrato de un pequeño grupo familiar de la aristocracia

inglesa, el artista representa su modo de ser simple y natural, usando elementos del mundo de la cultura y de la educación: ambiente doméstico, confort material, amor a los libros, intimidad familiar, «brazos que se tocan», amor conyugal, amor materno, amor paterno, amor a los niños, amor de los niños por sus progenitores (amores "conquistados", como quiere E. Badinter). Y, si pudiéramos mirar los jardines de la casa de los Buxton, también ellos parecerían naturales, aunque fueran construcciones artificiales: al contrario de la geométrica distribución de canteros y caminos de los jardines franceses e italianos del siglo XVII, ostensiblemente "producto de la razón", los parques ingleses del siglo XVIII suelen presentar una composición de plantas, gramados, aguas, y hasta grutas, que parecen haber estado siempre allí, naturalmente, como parte de la naturaleza. Pero sabemos que, así hayan sido cuidadosamente planeados por jardineros y paisajistas, y elaborados de tal modo que no parezcan construcciones humanas, son *reordenaciones* de lo natural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1981). *Historia da Pedagogia*. Lisboa: Horizonte.
- AYMARD, M. (1991). "Amizade e Convivialidade". In : ARIÈS, Ph. y CHARTIER, R. (orgs.). *Historia da Vida Privada*. Voi. 3. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- BERNARDI, W. (1978). *Educazione e Società in Francia dall' Illuminismo alla Rivoluzione*. Torino: Loescher.
- COSSU, L. Y MAGGI, M. (1980). *L' Educazione dell' Europa Moderna*. Torino: Loescher.
- DUCHESNEAU, Fr. (1974). "John Locke". In : CHATELET, Fr. (org.). *Historia da Filosofia*. Voi. 1. Rio de Janeiro: Zahar.
- EBY, Fr. (1962). *Historia de la Educação Moderna*. Porto Alegre: Globo.
- FALCON, Fr. J.C. (1986). *Despotismo Esclarecido*. Sao Paulo: Ática.
- _____ (1989). *Iluminismo*. 2a. ed. São Paulo: Ática.
- GARIN, E. (1976). *L' Educazione in Europa, 1400-1600*. Roma/Bari: Laterza.

GOULEMOT, J- M. (1991). "As Práticas Literarias ou a Publicidade do Privado". In : ARIÈS, Ph. Y CHARTIER, R. (orgs.). *Historia da Vida Privada*. Voi. 3. Sao Paulo: Companhia das Letras.

HILL, Chr. (1992). *Origens intellectualis da Revolucao Inglesa*. Sao Paulo: Martina Fuentes

MANDROU, R. (1975). *Dagli Umanisti agli Scienziati: sec. XVI-XVII*. Roma/Bari: Laterza.

MORAES, E. R. de. (1992). "O Boudoir na Filosofia". Compendio de comunicaci3n. In : RIBEIRO, R.J. (org.). *Coloquio 1789. Sombras e Luzes*. S3o Paulo: FFLCHUSP

MORAVIA, S. (1978). *La Scienza dell 'Uomo nel Settecento*. Roma/Bari: Laterza.

REVEL, J. (1991). "Os Usos da Civilidade". In : ARIÈS, Ph. y CHARTIER, R. (orgs.). *Historia da Vida Privada*. Voi. 3. S3o Paulo: Companhia das Letras.

SNYDERS, G. (1977). "Os S3culos XVII y XVIII". In : DEBESSE, M. y MIALARET, G. (orgs.). *Tratado das Ciencias Pedag3gicas*. Voi. 2: Historia da Pedagogia. S3o Paulo: Nacional/Edusp.

WINDELBAND, W. (1951). *Historia de la filosofia moderna*. Voi. 1. Buenos Aires: Nova.