

MONOGRAFICO

LA IDEA DE UN PUBLICO EDUCADO

ALASDAIR MACINTYRE (*)

Pocas invitaciones habría aceptado con mayor placer que ésta para participar en una serie de conferencias en honor de Richard Peters. En el período que a él y a mí nos ha tocado vivir desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, o, en términos filosóficos, desde Ryle y Sartre hasta Derrida y Davidson, se ha sostenido con mucha frecuencia y poca sinceridad la noción de filosofía como una forma de actividad de crucial relevancia para el éxito o el fracaso del resto de nuestras actividades, pero esta tesis no se ejemplificó de manera convincente y creativa con tanta frecuencia. La vida profesional de Richard Peters constituye tal ejemplificación y, por ello, todos estamos en deuda con él. Además, existen otras razones particulares para que yo le esté agradecido. Desde que, en 1952 (1), apareció su trabajo sobre «Motivos y causas» («Motives and causes»), yo he aprendido continuamente de lo que ha escrito y dicho y, llegada la ocasión, tuvo la amabilidad de hacer la crítica, incisiva pero atenta, de mi propia obra. Mi gratitud por su crítica es tal vez mayor porque generalmente —no siempre, por descontento— la reflexión en torno a sus críticas me ha convencido, por un lado, de la inadecuación de las formulaciones que utilicé para expresar lo que quería decir y, por otro lado, pese a todo, me ha confirmado en gran medida la sustancia de las ideas que él rechazó con tanto ardor. Pero aunque yo haya sido obstinado, no lo he sido por ingratitud y confío en que tampoco por no haber sabido apreciar la fuerza de sus argumentos. J. L. Austin dijo en una ocasión: «No estoy seguro de que la importancia sea importante; la verdad sí lo es» (2). Richard Peters es uno de los que nos han enseñado que el amor a la verdad es más importante cuanto más importantes sean las cuestiones que se están tratando. Ahora me voy a referir a una cuestión en cuya importancia él y yo, estoy seguro, siempre hemos estado de acuerdo, y en cuya verdad él y yo, también estoy seguro, probablemente *siempre* habríamos discrepado.

(*) Universidad de Nôtre Dame. Estados Unidos.

(1) Richard Peters, «Motives and causes», *Proceedings of the Aristotelian Society*. Sup. vol. 26, 1952.

(2) J. L. Austin, *Collected Papers*. Oxford, Oxford University Press, 1961, p. 219.

Los enseñantes son la esperanza olvidada de la cultura de la modernidad occidental. Utilizo esa expresión en el sentido original del siglo XVI holandés (*verloren hoop*), acerca de un destacamento de asalto enviado a una peligrosa misión ofensiva por delante del grueso de la tropa, y también en el posterior sentido inglés de empresa de cuyo éxito tenemos que depender aunque, de hecho, esté abocada al fracaso. Porque la misión que se ha confiado a los enseñantes contemporáneos es al mismo tiempo esencial e imposible. Es imposible porque los dos principales propósitos a cuyo servicio deben estar los enseñantes son, bajo las condiciones de la modernidad occidental, mutuamente incompatibles. ¿Cuáles son esos propósitos?

El primero es uno que se encuentra entre los objetivos de casi toda educación en casi todas partes: es configurar al joven de modo que, él o ella, pueda encajar en alguna función y rol social que requiera reclutamiento. Los sofistas atenienses, los maestros de los medievales casas de estudio dominicales, los exsargentos prusianos convertidos en maestros de aldea, los colegas de T. H. Green en la enseñanza de *Litterae Humaniores* en Oxford, todos han servido a este propósito casi tan fielmente como cualquier profesor de mecánica en un centro de formación profesional. El segundo propósito se deriva, en su forma más específica, de la cultura dieciochesca de la Ilustración aunque, como es natural, tiene antecedentes más remotos. Es el propósito de enseñar a los jóvenes cómo pensar por sí mismos, cómo adquirir independencia de criterio, cómo ser ilustrados, tal y como Kant entendía el término «ilustración». Estos dos propósitos solamente se pueden combinar si el tipo de ocupación y rol social para los que un determinado sistema educativo forma a los jóvenes son tales que su ejercicio requiera —o, al menos, sea compatible con ella— la posesión de una cultura general cuyo dominio capacitará a cada joven para pensar por sí mismo.

Según Kant —y aquí era portavoz de toda la Ilustración— pensar es una actividad cuyo producto terminado requiere justificación racional; es una actividad en la que exhibimos nuestra capacidad de objetividad racional. Donde no haya estándares de objetividad racional no hay lugar para el pensamiento y, *a fortiori*, para el pensamiento independiente, ilustrado. Y donde no exista un amplio consenso social sobre lo que son tales estándares o sobre qué asuntos es importante que se ejerza el pensamiento, no habrá cultura general del tipo esencial. Pensar, tal y como Kant y la mayoría de sus coetáneos ilustrados lo entendían, no es una actividad especializada, ejercida sobre asuntos especializados. En la opinión de Kant, no era en las facultades profesionales de Derecho o Teología donde se aprendía a pensar, sino en la Facultad de Filosofía; y en aquel tiempo la Filosofía no era una disciplina especializada.

Cuando digo que los dos principales propósitos de los sistemas educativos modernos consisten en preparar al joven para algún rol y ocupación determinados en el sistema social y capacitarlo para pensar por sí mismo, quiero decir al menos dos cosas. En primer lugar, la afirmación de que estos son los propósitos a los que debe servir un sistema educativo constituye una de las innegables tri-

vialidades de la época —pronunciadas en discursos por ministros de educación, presidentes de corporaciones locales o directores de colegio— y está ya tan oído que ni se escucha. En segundo lugar, se da por sentado —consciente o inconscientemente— que esos fines aportan las últimas respuestas a una concatenación de interrogantes del tipo «¿por mor de qué se está haciendo ésto?», como si tales interrogantes se plateasen en las tareas inmediatas, cotidianas, que cada profesor encara en el aula.

No es una tesis conceptual intemporal que esos dos propósitos superiores son incompatibles recíprocamente, que el éxito en el uno supone el fracaso en el otro. No estoy pretendiendo que el concepto de ser enseñado a pensar por sí mismo pueda, necesariamente y únicamente, tener aplicación cuando esté ausente el concepto de estar preparado para ocupar un lugar en la vida social, ni viceversa. Porque voy a sostener que bajo ciertos tipos de condición social y cultural ambos conceptos pueden encontrar aplicación dentro de un mismo sistema educativo. Pero igualmente sostendré que, en la realidad, las sociedades y culturas posilustradas y específicamente modernas excluyen ahora las condiciones que posibilitan esa coexistencia.

Lo que la modernidad excluye es la posibilidad de existencia de un público educado, y yo seguiré sosteniendo que solamente se pueden realizar los dos propósitos presupuestos en los sistemas educativos modernos cuando exista un público educado y cuando la meta a alcanzar con la educación sea la incorporación del joven a ese público educado como miembro de pleno derecho. ¿Qué quiero decir con «público educado»? Permitaseme comenzar por un ejemplo paradigmático.

II

El concepto moderno de público educado encuentra su primera aplicación en el siglo XVIII, y el ejemplo de tal público que tiene mayor e inmediata relevancia para nosotros es el del público creado al rehacerse las Universidades escocesas en la primera mitad de dicho siglo. Escocia, tras la pérdida de su soberanía política en 1707, tuvo que redefinir su identidad nacional y, simultáneamente, proporcionar un ámbito para un debate de amplitud nacional sobre su futuro desarrollo. Su cultura era una cultura que, frente a la continua presión de fuerzas anglicanizantes, requería una justificación de las instituciones específicas del Derecho escocés, del sistema educativo escocés y de la Iglesia Presbiteriana de Escocia, establecida en 1689. Pero no era suficiente con reivindicar la superioridad de esas instituciones escocesas frente a sus oponentes inglesas; además, debían ser reivindicadas de una manera que disociara esta identidad escocesa diferencial de las reclamaciones de la Escocia gaélica —ampliamente jacobista y católica o episcopaliana—, por un lado, y, por otro, de las reclamaciones de aquellos evangélicos, de dentro y fuera de la Iglesia de Escocia, que veían el acuerdo de 1689 como una traición a los ideales teocráticos por los que habían combatido sus predecesores.

Al mismo tiempo, Escocia se enfrentaba a un futuro alternativo en lo económico y en lo social. Tenía el modo de vida propio de una nación con pequeñas comunidades legales, ante las cuales comenzaba a abrirse ahora la posibilidad de un crecimiento económico en gran escala. En un período de expansión comercial e industrial, ¿era posible preservar los valores de unas comunidades pequeñas?, ¿era deseable?, ¿eran perjudiciales para la sociedad los conflictos del pasado?, ¿sería perjudicial la propia erradicación? Estas eran las preguntas a las que darían variadas y hasta incompatibles respuestas Andrew Fletcher, David Hume, Adam Smith y Adam Ferguson, por no citar más que los nombres principales. Pero un debate entre unos pocos protagonistas sobresalientes no es lo mismo que una discusión entablada en el seno de un público educado. ¿Cuáles son las condiciones requeridas para la existencia de ese público?

Son, al menos, de tres clases. En primer lugar, debe haber un conjunto razonablemente amplio de individuos educados en el hábito y posibilidad de entablar un debate racional y a cuyo veredicto apelan los intelectuales protagonistas. Estos individuos deben comprender que las cuestiones debatidas tienen significación práctica para determinados aspectos, generalmente importantes, de su existencia social participativa. Y en su recíproca comunicación deben reconocerse como público constituido. Por consiguiente, un público educado se diferencia del grupo de especialistas, donde la participación en las controversias queda reservada a los colegas, y se diferencia de la masa pasiva de un público de lectores u oyentes que se limitan a proporcionar audiencia para los debates de otros.

Un segundo tipo de requisito es el consenso en los estándares invocados para juzgar el acierto o el fallo de cualquier tesis o argumentación, y en la forma de justificación racional de donde se deriva la autoridad de esos estándares. Por eso hay que diferenciar los debates de un público educado de esas controversias en las que no es posible llegar a término porque la disensión se extiende hasta la cuestión del cómo resolver racionalmente la disensión. Y es preciso igualmente establecer la diferencia con los debates en los que sí existen estándares comunes de acierto y fallo en la argumentación, aunque la autoridad de dichos estándares no aporta justificación racional, sino que se deriva tan sólo de los precedentes y usos locales. La indebida prevalencia de cualquier género de escepticismo o de cualquier género de dogmatismo destruye la posibilidad de un público educado.

Ambos tipos de requisito presuponen un tercero. Sólo puede existir una comunidad educada allí donde se comparta en grado amplio un espectro de creencias y actitudes, informado por la lectura generalizada de una compilación común de textos, textos a los que se otorga un estatuto canónico, de autenticidad, dentro de esa comunidad concreta. Cuando hablo de estatuto canónico no pretendo decir que tales textos constituyen un tribunal de última instancia. Lo que indico es que la apelación a esos textos debe tratarse con especial seriedad, y que su refutación requiere argumentos de gran peso. Esta común posesión, por parte de una comunidad, de un cuerpo textual es posible tan sólo cuando también existe una tradición bien asentada de captación interpretativa en la manera de leer y explicar dichos textos. De manera que no todo público alfabetizado y

aficionado a la lectura es un público educado. En una sociedad masivamente alfabetizada pero carente de textos canónicos y tradición de interpretación, es más probable que se produzca una condición de desinterés público.

La aportación de los tres tipos de requisito para la creación de un público educado en la Escocia del siglo XVIII, se debe en gran medida al movimiento de reforma en las Universidades iniciado por William Carstares, Rector de la Universidad de Edimburgo desde 1703 hasta 1716. Un modelo compartido de justificación racional se consiguió, en parte, mediante la forma de enseñar la lógica y, sobre todo, mediante la exigencia de que todo estudiante no graduado leyese los seis primeros libros de Euclides al comienzo de su carrera académica. La aplicación del modelo de justificación aprendido de Euclides para sustantivar materias extra-matemáticas se implantó primero en las clases de filosofía, y más concretamente en filosofía moral, y en las clases donde era esencial el debate y discusión estudiantil. Además de las dos horas dedicadas a la disertación, se añadió una hora semanal para que el profesor interrogase a los miembros de la clase y tuviera ocasión de discutir con ellos los temas de las lecturas. En algunas ocasiones, los estudiantes debían desarrollar un debate entre ellos mismos.

Estas discusiones dentro del aula se complementaban con la práctica de debates, tanto formales como informales, en las asociaciones estudiantiles, asociaciones que, en su mejor momento, fueron centros destacables de la vida intelectual. Las conexiones entre la educación no graduada y la creación de un público educado más extenso se aprecian con claridad cuando se recuerda cómo muchos de esos estudiantes llegarían a ser abogados —dentro de un sistema jurídico donde el debate sobre principios primarios encontraba amplio acomodo, de una manera totalmente ajena al Derecho inglés— o ministros de una iglesia cuyos claustros, desde la sesión del templo local hasta la Asamblea General, constituían similares foros de debate. Y tiene importancia señalar que las comunidades eclesiásticas y legales estaban vinculadas no sólo por el hecho de que los miembros de la profesión jurídica eran también, en gran medida, miembros —y a menudo oficiantes— del templo, ni tampoco solamente por compartir los modos de disputa y justificación, sino también por el hecho de que ambos apelaban a un único conjunto de principios primarios: los que proporcionaban el substrato de la filosofía moral.

Así pues, la filosofía moral era, hasta cierto punto, la clave del *currículum* y se trataba de una clase especial de filosofía moral. La lealtad compartida a sus principios constituía la convicción crucial para la existencia de un público educado en la Escocia del siglo XVIII. Estos principios recibieron su expresión clásica en las conferencias y libros de Thomas Reid y Dugald Stewart. Pero no fue Reid quien inventó el rol del profesor de filosofía moral como apologista racional de una moralidad que sería al mismo tiempo secular pero en consonancia y apoyo de la religión cristiana. Si se admitiera que alguien haya inventado ese rol, el mérito le correspondería a Francis Hutcheson. Lo que Reid descubrió fue que si se comienza en la filosofía moral donde comienza Hutcheson, se está abocado a terminar donde terminó Hume. Claro está que parte de la grandeza de Reid radica en haber comprendido que todo el movimiento de la

filosofía moderna, desde Descartes en adelante, se encaminaba inexorablemente hacia el Hume del *Tratado (Treatise)*. Y con la interpretación, o quizá mala interpretación, del *Tratado* el resultado era un escepticismo, tanto metafísico como moral, que fatalmente socavaba el tipo de creencia moral que Hutcheson y Reid aspiraban a defender.

Reid identificó lo que él consideraba error, cometido no sólo por Hutcheson, sino por todos los que se adhirieron al «modo de idear», como una derivación de una confusión sobre la naturaleza, contenido y rango de los principios primarios. La mente de todo ser racional cuenta con un conjunto de principios que aportan premisas de las cuales se pueden derivar todas las demás creencias justificadas. En la estructura de nuestras creencias, en general, estos principios juegan el papel que los axiomas tiene en geometría. Por consiguiente, no se pueden derivar de cualquier otro principio último. Pero su rango, su *status*, no tiene que ver con el hecho de que no se puedan negar sin caer en una contradicción. No obstante, sólo dos clases de personas son propensas a negarlos: los perturbados y los filósofos; los perturbados, obviamente, porque son incapaces de reflexionar sobre la significación de tales principios; los filósofos porque, o bien buscan equivocadamente justificaciones ulteriores donde no se necesitan o, de manera igualmente equivocada, suponen que son correctas las conclusiones escépticas puesto que faltan dichas justificaciones.

¿Cuáles son esos principios que proporcionan al género humano un razonable sentido común? En ellos se incluye: que todo evento físico tiene una causa; que la voluntad de los agentes racionales no está determinada por causas externas; que la noción del deber es independiente de la del interés. Junto con otras concepciones más especializadas, éstos y otros principios semejantes sentaron los principios propios del Derecho internacional y los requeridos por la economía política, todos ellos concebidos aún como parte de la asignatura de filosofía moral. Y al hacerlo así, se determinaron las fronteras de la perspectiva común que constituye el público educado de la Ilustración escocesa. ¿Qué doctrinas quedaban fuera de esas fronteras? Por un lado, Hume representa un tipo de moralidad que no se contempla como meramente secular, sino con implicaciones anticristianas; por otro lado, los sermones de los teólogos evangélicos de la Secesión de 1740 —Ebenezer y Ralph Erskine— representan una apelación dogmática a una concepción neo-calvinista de las Escrituras que es incompatible con todo el proyecto de justificación racional. Hume y Ebenezer Erskine coinciden en un nivel: ambos son deterministas del mismo género y donde Hume establece que «la razón es, y solamente debe ser, la esclava de las pasiones» (3), Erskine afirma que es un efecto de la caída el que «manden y gobiernen las inclinaciones corruptas del alma, y no el entendimiento, en todas sus acciones» (4). Así, en contra de lo que se consideraba escepticismo de Hume y dogmatismo de Erskine, Reid y Ste-

(3) David Hume, *A Treatise of Human Nature*. L. A. Selby-Bigge (Comp.), Oxford, Oxford University Press, 1975, L. II, c. iii, sec. 3, p. 415.

(4) Ebenezer Erskine, *The Whole Works of the Late Rev. Mr. Ebenezer Erskine*, vol. I. Edimburgo, 1798, p. 531.

ward articularon, en términos filosóficos explícitos, el punto de arranque del clero presbiteriano del partido moderado y de sus aliados sociales.

Es importante destacar que esta articulación lleva consigo un debate continuo. Ya ha señalado cómo emergía la visión de Reid desde la crítica de Hutcheson y Hume, pero es fundamental reconocer que en el debate tomaba parte una amplia gama de puntos de vista que procedían tanto del interior como del exterior del consenso presbiteriano moderado. Adam Smith, Adam Ferguson, John Millar y Thomas Brown estaban, en mayor o menor grado, en desacuerdo —a veces radicalmente en desacuerdo— con las enseñanzas de Reid y Steward. Aun así, quiero afirmar que el ascenso y declive de la filosofía del sentido común de Reid y Steward aportaba a los debates filosóficos el enfoque central, y que el ascenso y declive del público educado de la Ilustración escocesa coincide con el ascenso y caída de esa filosofía. Esta coincidencia indica que la existencia de un público educado exige una amplia y común educación filosófica. ¿Quiénes compartieron esa educación?

En primer lugar, están, por supuesto, los jóvenes que se convertirían en el clero moderado. La palabra «moderado» se utilizó primero para designar una postura política; el rey Guillermo III la pronunció en su primer mensaje a la Asamblea General de la Iglesia de Escocia y se convirtió en el distintivo del partido que abogó por el acuerdo guillermiano. Alexander Carlyle, párroco de Inveresk, en una alocución en la Asamblea General proclamaba que:

«Somos ricos en los mejores bienes que una Iglesia puede tener —la sapiencia, los modales y el carácter de sus miembros... ¿Quién ha escrito lo mejor de la historia antigua y moderna?—. Ha sido el clero de esta Iglesia. ¿Quién ha escrito la más clara delimitación del entendimiento humano y todas sus potencias? Un clérigo de esta Iglesia. ¿Quién ha escrito el mejor sistema de retórica y lo ha ejemplificado con sus propios discursos? Un clérigo de esta Iglesia. ¿Quién escribió una tragedia que se ha considerado perfecta? Un clérigo de esta Iglesia. ¿Quién fue el matemático más profundo de la época en que vivió? Un clérigo de esta Iglesia...» (5).

Obsérvese en encomio de las matemáticas. El protegido de Newton, Colin Maclaurin, había introducido la enseñanza de la física newtoniana en Edimburgo, en 1725, y pronto dividió sus clases de matemáticas en cuatro grados; los estudiantes del grado superior leían todos los *Principios*. El propio Alexander Carlyle había seguido la instrucción de Maclaurin durante tres años sucesivos. Y cuando Maclaurin emprendió la refutación del escepticismo de Berkeley sobre el cálculo, se enfrentó a esta tarea de la misma manera que Reid lo había hecho cuando se aplicó en refutar a Hume. De modo que Newton, pese a todo, proporcionó otra parte de la perspectiva común del público educado.

¿Qué dimensión alcanzaba ese público educado? Ya he mencionado al clero moderado y a los abogados, pero ¿a quién más incluía? Y, ¿quién quedaba excluido?

Hay que incluir a los granjeros ricos y a la pequeña nobleza, comerciantes —sobre todo los más prósperos—, y maestros de escuela, especialmente los de las mejores

(5) Alexander Carlyle, *Autobiography*, J. H. Burbon (Comp.), Edimburgo, 1860, p. 561.

escuelas. ¿Dónde estaban las mejores escuelas? La distribución de las escuelas variaba mucho. Una ciudad como Edimburgo contaba con una serie de escuelas excelentes, pero sólo cubría las necesidades de un pequeño segmento de la población. Las escuelas secundarias en los municipios (*burghs*) y las academias fundadas a finales del siglo XVIII impartían en una serie de villas y ciudades una educación que, si bien minoritaria, posibilitó el acceso a las Universidades a un pequeño, pero creciente, número de hijos de artesanos y pequeños granjeros. Las escuelas parroquiales facilitaron a otros muchos una alfabetización inteligente. De modo que, en las comunidades locales, los clérigos, abogados, comerciantes, pequeña nobleza y maestros constituían el enlace vital. En los primeros años del siglo XVIII se entraba en la Universidad a los dieciséis —o incluso quince—años para seguir un ciclo de cuatro años (en el siglo XVII entraban todavía más jóvenes). La preparación para la Universidad incluía la enseñanza del latín, geometría y, algunas veces, griego elemental; el maestro educado entendía el *telos* de su actividad con los alumnos como su introducción, si fuera posible, en la condición de miembro del público educado. De manera que el *Weltanschauung* filosófico dominante era lo que daba un sentido de dirección al *currículum* educativo completo y no meramente al de las Universidades.

En el sentido contrario, ¿quién quedaba excluido de la comunidad educada y de su *Weltanschauung*? Un gran número de ignorantes adquirían su visión del mundo a través de los ministros del partido evangélico, tanto dentro como fuera de la iglesia establecida. Los dirigentes educados de ese partido, que finalmente llegaron a ser dominantes, agregaron partes de la filosofía del sentido común a su teología, pero sólo en tal forma que ésta ya no podía suministrar el substrato de un debate intelectual continuado.

Otros cuatro grupos estaban excluidos o auto-excluidos. A este último género pertenecían los anglicanizantes de las clases superiores que detentaban el poder en nombre de Londres y mostraban poco interés por mantener una identidad escocesa sustancial y no meramente sentimental. Estaban incluidos en este grupo muchos de los grandes terratenientes que, con creciente frecuencia, enviaban a sus hijos a educarse en colegios privados ingleses o en las imitaciones escocesas de éstos, invirtiéndose así la tendencia que había enviado a Edimburgo a los disidente ingleses, expulsados de Oxford y Cambridge.

El segundo grupo excluido lo constituía un número creciente de las clases trabajadoras, situadas al margen de la Iglesia y también del sistema educativo; en el siglo XIX se convertirían en el proletariado industrial. En tercer lugar, el número siempre decreciente de gaélico-parlantes, a menudo católicos, pescadores empobrecidos y pequeños granjeros de las Tierras Altas y de las Hébridas. Finalmente, también quedaba excluida una serie de personas que difícilmente se podría denominar «grupo» puesto que se encuentran en todos los grupos sociales: las mujeres. Este público educado especial era un público compuesto por varones de las clases medias, espectro que puede abarcar desde los hijos de la pequeña nobleza hasta los hijos del tendero.

Ahora es posible comprender cómo se cumplían en grado sustancial los requisitos para la existencia de un público educado en la Escocia dieciochesca, y

también es posible comprender cómo esos requisitos posibilitaron una misma educación para encajar a los individuos en sus roles sociales y hacerlos ilustrados, en el sentido kantiano. Ser ilustrado es ser capaz de pensar por sí mismo, y es una verdad bien sabida que sólo se puede pensar «por» sí mismo si no se piensa «para» sí mismo. El razonamiento de cualquier individuo solamente se puede rescatar de las veleidades de la pasión y el interés cuando se somete a la disciplina del debate la propia pretensión y los participantes en el debate pueden llegar a un acuerdo, a la luz de unas pautas con justificación racional y con la justificación racional que el debate aporta. Es ésta una verdad que nadie puede negar en el contexto de las disciplinas académicas especializadas, es una verdad incorporada en instituciones tales como el seminario o la publicación académica. Pero es un fenómeno relativamente infrecuente que un amplio sector de toda una sociedad institucionalice sus debates informales sobre el mejor modo de vida para sus miembros, de manera que la conversación de dicha sociedad sea, en grado notable, una extensión de, y un intercambio con, las discusiones de sus universidades, de forma tal que alguna verdad se ejemplifique plenamente en la sociedad hasta ese grado notable. Y, para esa ejemplificación, no bastaba con el tipo de *curriculum* universitario que aportaba la Escocia del siglo XVIII, ni con el acuerdo sobre las materias del debate filosófico; hacía falta igualmente la comprensión de sus propios roles sociales por parte de los clérigos, abogados, comerciantes, maestros y demás, que en los foros locales tales como ayuntamientos, presbiterios, juntas bancarias y tribunales, les capacitaba para mirar, por encima de las cuestiones inmediatas, hacia las cuestiones de los principios esenciales primarios.

En la ficción literaria inglesa de tercera categoría, correspondiente al final del siglo XIX y principios del XX, se ridiculiza a un tipo cómico: el escocés discutidor cuya actividad profesional —generalmente ingeniero o administrador en lejanos enclaves del imperio— no tiene nada que ver con el tipo de temas cósmicos que insiste en plantear. Este carácter absurdo es la sombra que arroja la educación filosófica escocesa del siglo XVIII y principios del XIX. Es el resultado de separar el producto de esa educación de los roles sociales en los que se puede ejercitar con autenticidad, para transplantarlo a un ambiente impermeable a las ideas generales.

Muchas veces se pasa por alto la relación entre Ilustración y roles sociales. Cuando Kant nos recomienda que pensemos por nosotros mismos nunca se le habría ocurrido que el pensar, en el sentido que él le daba, pudiera degenerar en una actividad profesionalizada, generalmente inaprovechable excepto en contextos especializados. Y, sin embargo, eso es lo que ha ocurrido en la sociedad moderna. El pensar se ha convertido en la responsabilidad ocupacional de los que desempeñan determinados roles sociales: los científicos profesionales, por ejemplo. Pero esos temas en los que el pensar tiene interés social general, pensar sobre los bienes y el bien, sobre la relación entre justicia y eficacia, o el lugar que ocupan en la vida humana los bienes estéticos, sobre lo trágico, lo cómico y lo grotesco, no sólo en la literatura, sino también en la política y economía, *o bien* se dejan para determinados especialistas disciplinados, pero limitados por estar profesionalizados, *o bien* se tratan en foros donde faltan casi totalmente las

constricciones de un intercambio disciplinado. Se ha roto el vínculo que la cultura escocesa del siglo XIX había forjado entre las responsabilidades particulares de unos particulares roles sociales y la capacidad de apelar a principios sobre el bien general y de participar debatiendo esos principios. El público educado ha sido sustituido por un conjunto heterogéneo de públicos especializados. ¿Podría haber sucedido de otro modo?

III

Para responder a ese interrogante debemos identificar los agentes que subvirtieron la Ilustración escocesa. Al menos son cinco. El orden en que los cito no implica un juicio sobre su importancia relativa ni sobre su relación. Pero, desde un principio, podemos señalar la medida en que las fuerzas que finalmente actuarían para destruir a este especial público educado, ya habían sido identificadas en las controversias que tanto aportaban a su vida intelectual. Y no es sorprendente porque la existencia de un público educado requiere cierto grado de conciencia sobre la propia condición que probablemente producirá este tipo de resultados.

Un primer agente que socavó los cimientos de la Ilustración escocesa fue el progreso del debate filosófico que había constituido el núcleo de su discusión intelectual. Parcialmente, se trataba de plantear cuestiones cuyo seguimiento no tenía cabida en la filosofía del sentido común. Brown dudaba que Hume hubiera respondido realmente a Reid; Hamilton intentó armonizar a Reid y a Kant. Y a medida que la filosofía del sentido común se iba haciendo más compleja en su respuesta a diversas cuestiones, dejó de ser capaz de articular una mentalidad educada común. Una reacción fue la simple negativa a moverse hacia la complejidad, retirándose del debate hacia la aseveración. En *Edinburgh Stewart* se suprimió la hora dedicada a discusión de clase y el tiempo de lectura aumentó de dos a tres horas semanales. Sus herederos en los Estados Unidos, como Francis Wayland y James MacCosh, dictaban sus lecciones a una audiencia pasiva.

Se podría argumentar que este resultado era predecible, que la historia de la indagación filosófica siempre muestra una oscilación de un punto de vista a otro y que permitir a un punto de vista filosófico representar el papel social constitutivo que representan los debates en torno a la filosofía del sentido común supone garantizar que, antes o después, se producirá la disolución del presupuesto filosófico compartido por los miembros del público educado, o se producirá un colapso de la afirmación dogmática que excluye el debate y también se pondrá el punto final a la existencia de un público educado. Pero se podría cuestionar una presunción de esa argumentación: que la filosofía, si es cierta su voluntad de búsqueda, necesariamente mostrará este tipo de inestabilidad. Naturalmente, los mismos Reid y Stewart cuestionaron esa suposición: creían que su filosofía, precisamente porque expresaba aquellas creencias que asumibles por todo ser racional libre de alteraciones mentales o falsas filosofías, era capaz de resistir cualquier desafío racional.

Pero Andrew Fletcher de Saltoun, a comienzos del siglo XVIII, había planteado un desafío más radical a la misma aseveración y, si hubiera tenido éxito, habría impedido el auge de la filosofía del sentido común. Fletcher creía que los modelos ideales para la sociedad y para la filosofía debían buscarse en el mundo antiguo, y que la filosofía moderna, por su propia naturaleza, no era capaz de aportar creencias compartidas del tipo socialmente cohesionador. Ahora bien, lo que recomendaba en su lugar nunca habría podido articular las creencias fundamentales de las clases profesionales y mercantiles del siglo XVIII. La *Ética* y la *Política* de Aristóteles, textos prescritos por Fletcher, presuponen una clase de Estado y una clase de economía demasiado ajenos a la Escocia del dieciocho. No obstante, en su defensa de la *polis* griega, Fletcher captó otros dos factores que, con el tiempo, contribuiría a la caída del público educado.

El primero era la dimensión. Fletcher pensaba que Escocia sólo podría resurgir como una comunidad independiente de pequeña escala que, a su vez, era una asociación de comunidades locales de pequeña escala. Se discutió si las virtudes necesarias para un florecimiento de la vida común, tanto intelectual como moral, podrían engendrarse fuera de las pequeñas comunidades locales, y quienes más contribuyeron a ese debate fueron Adam Smith y Adam Ferguson. No debe sorprender la existencia del debate: en el Edimburgo de 1700, con una población aproximada de 30.000, había en la Universidad unos 400 estudiantes; hacia 1830, en la Universidad había casi cinco veces más estudiantes y la población de la ciudad había aumentado más del quíntuplo. La población universitaria debía ejercer su influencia en un mayor número de excluidos, cuya vida social se desarrollaba en unidades mucho más amplias.

El segundo factor fue el crecimiento económico. Fletcher fue el abanderado de la autosuficiencia económica y por eso se sintió obligado a proponer que se solucionase la pobreza imponiendo a los pobres el trabajo forzado en las obras públicas. En contraposición, Hume pensaba que sólo se podría rescatar a Escocia del aislamiento mediante transacciones comerciales con el mundo exterior; entre los beneficios del libre mercado, Adam Smith incluía la liberación de la mano de obra, que sería rescatada del arbitrario sometimiento local y de la pobreza. Smith veía algunos de los peligros del crecimiento económico, pero fue Adam Ferguson el que se dio cuenta de que la especialización de diferentes ramas y profesiones en una sociedad comercial erosionaban las virtudes cívicas por medio de las cuales los individuos entendían sus lealtades primarias como lealtades debidas a toda la sociedad.

Así pues, hasta ahora hemos identificado tres tipos de cambio incompatibles con el florecimiento continuado del público educado de la Escocia de la Ilustración: el cambio inherente al debate filosófico destruía el necesario grado de acuerdo en la creencia fundamental; el cambio de escala en las instituciones políticas significó que los individuos educados cada vez tenderían menos a encontrarse con los demás en pequeñas comunidades locales, donde el tipo de entramado de relaciones, establecido primero en las discusiones universitarias, se reproducía en cierta medida y los cambios provocados por el crecimiento económico crearon roles sociales cada vez más especializados, más estrechamente definidos y

enfocados hacia unos intereses cada vez más estrechos. El efecto de la conjunción de los tres tipos de cambio llevaría a que el intento de debatir el carácter y contenido de los principios primarios y la apelación a los mismos perdiera toda relevancia social y cultural. Y esta irrelevancia queda confirmada con otros dos tipos de cambio.

Uno de los principales efectos del crecimiento económico fue el aumento, en número e importancia, de las clases sociales excluidas del público educado en el siglo XVIII: las clases propietarias y empleadoras, y las clases trabajadoras en minas e industrias manufactureras. Y a pesar de que Smith y Miller trazaron el mapa de la emergente estructura de clases con acierto y perspicacia, en realidad era una estructura de clases que dejaba a la clase educada impotente y sin función frente a los nuevos conflictos de clase.

Al mismo tiempo, los efectos del crecimiento, de la especialización y de la división del trabajo se fueron haciendo cada vez más visibles no sólo en la industria manufacturera, sino también en el campo del saber y de los estudios. A veces se atribuye una importancia exagerada a la mera cantidad en el crecimiento del saber y se indicó que la razón por la que ya no es posible descuidar las disciplinas se encuentra en que resulta excesivo lo que hay que saber, sobre todo en las ciencias naturales. Pero la cantidad no es por sí misma muy importante. Lo importante es el tipo de profesionalización que convierte el contenido especializado de cada disciplina en objeto de investigación, pero excluye de toda disciplina el tema de la relevancia de las disciplinas con relación a todas las demás. Y es, quizá, más importante la falta de recursos de nuestra cultura para garantizar un acuerdo racional sobre lo que debería ser importante y relevante para que los miembros de un público educado contemporáneo lo compararan como creencia, como perspectiva, como debate. En nuestra cultura, poseemos demasiados modos de justificación diferentes e incompatibles. Ni siquiera tenemos consenso suficiente para llegar a un criterio común sobre lo que deberíamos discutir.

IV

A todo esto se podría replicar que, aun cuando se haya demostrado que las causas que acabaron con el público educado de la Escocia de la Ilustración hayan operado en la modernidad post-ilustrada para prevenir la resurgencia de tal público, no se ha demostrado que el supuesto *telos* de nuestros sistemas educativos modernos sea, de hecho, hacer y rehacer un público educado. Ciertamente, nuestros sistemas educativos presuponen una meta que va más allá de la formación en habilidades básicas, por un lado, y más allá de la inculcación de las disciplinas especializadas de las profesiones, académicas y extra-académicas, de otro lado, pero esa meta se reduce, simplemente a proporcionar, en niveles diversos, una educación en letras y ciencias. Y éstas, tal como se arguye, se caracterizan porque merecen la pena sin más, por sí mismas. Pero mi tesis es que las letras y las ciencias sólo se pueden desarrollar adecuadamente en la palestra que habilita un público educado. Si se suprime a ese pú-

blico, con pautas comunes de justificación, con una visión común del pasado de la sociedad cuyo núcleo constituye, con una capacidad compartida para participar en debates públicos comunes, la función de las letras y las ciencias, por lo que respecta a quienes no son especialistas, quedará reducida al suministro de una serie de productos de consumo recibidos pasivamente. El consiguiente empobrecimiento se extenderá más allá del público general, hasta llegar al contenido de las disciplinas especializadas. Y si no nos damos cuenta de que es así, sacaremos del cuento la moraleja equivocada.

En 1961, George Elder Davie publicó *The Democratic Intellect* (*El Intelecto Democrático*), una descripción de las universidades escocesas en el siglo XIX y de las batallas que se libraron entre los partidarios del plan de estudios heredado de la Ilustración escocesa y los que aspiraban a anglicanizar el plan escocés introduciendo programas específicos honorarios (*honours programmes*), que situarían a las universidades de Escocia en la misma relación que las nuevas universidades inglesas del siglo XIX con respecto al plan de estudios de Oxford y Cambridge. Davie hizo una exposición de las excelencias del viejo plan muy convincente que ejerció una merecida influencia. Pero, desafortunadamente, su influencia se debió casi totalmente a lo que yo considero una mala interpretación. Cuando salió la publicación, el Comité Robbins ya había iniciado su investigación; *The Democratic Intellect*, o al menos recensiones de esta obra, se convirtió en lectura obligada para las clases dirigentes del mundo académico británico. Con la lectura de Davie llegaban a la convicción de que la fuerza de los estudios del siglo XVIII procedía de su carácter generalista, y algunos concluyeron que debería hacerse una reforma del plan de estudios, reforma que consistiría en pasar la escuela o facultad honoraria (*honours school*) especializada a una diplomatura con estudios multidisciplinarios. Pero una reforma de esta clase jamás podría reproducir el plan de estudios escocés del siglo XVIII, y, por tanto, no puede acercarnos ni un paso hacia la recuperación de un público educado. Y ello por una razón que es crucial para toda mi argumentación. No se trata solamente de que un público educado pueda sustentarse únicamente en un tipo especial de plan de estudios y en una particular modalidad de enseñanza en universidades y escuelas. Se trata también de que, cuando las disciplinas académicas ya no se organizan de manera que su enseñanza sirva a las necesidades de un público educado, ellas se transforman y son, igualmente, transformadas por vías que son, en parte, perjudiciales. El caso crítico es, naturalmente, el de la filosofía, y más concretamente el de la filosofía moral. Y quiero mantener que cuando la filosofía moral ya no cumple la función de proporcionar presuposiciones para un público educado y la de definir las materias controvertidas en los debates de ese público, el público educado no sólo se vio privado de una de las condiciones necesarias para su prosperidad; también la filosofía moral sufrió un cierto tipo de pérdida.

¿Qué tipo de pérdida? Para responder a esta pregunta es mejor dar ejemplos. Un importante conjunto de ejemplos estaría constituido por los avatares que sufrió la filosofía del sentido común cuando, en diferentes etapas de su historia, se vio privada de su relación con un público educado, primero en Escocia y después en la Francia de la Restauración y en los Estados Unidos. Pero la utili-

zación de tales ejemplos podría sugerir que el tipo de transformación que intento caracterizar era peculiar de la filosofía del sentido común. Para evitar esa sugerencia errónea, permítaseme mostrar cómo se ejemplifica el mismo tipo de transformación en la historia de una filosofía moral de muy distinto signo en un tipo de contexto social muy diferente, una filosofía abiertamente opuesta a la filosofía del sentido común en muchos puntos. Me estoy refiriendo al utilitarismo de John Stuart Mill.

Con demasiada frecuencia, las doctrinas de Mill suelen presentarse de tal manera que se las abstraen del medio social y de los propios proyectos fundamentales de Mill. Para Mill, el contexto de esos proyectos quedó determinado, en gran parte, por los escritos de Coleridge sobre un problema que había preocupado a toda una serie de pensadores ingleses contemporáneos, Thomas Arnold y F. D. Maurice entre ellos. Era el problema de cómo la Iglesia de Inglaterra podría, en cierto sentido sustancial, volver a ser una Iglesia de todo el pueblo inglés. Coleridge, de manera muy típica en él, había aportado las soluciones más radicales y las más impracticables. Lo que la nación precisaba era un clero o un cuerpo de eclesiásticos que proporcionaría a cada una de las comunidades locales:

un guía, guardián e instructor residente; siendo esos los objetivos e intenciones finales de todo orden —preservar los legados y guardar los tesoros de la pasada civilización y unir así el presente con el pasado; perfeccionar y acrecentar eso mismo y así conectar el presente con el futuro; pero, sobre todo, difundir en la comunidad... la cantidad y calidad de conocimientos indispensables para la comprensión de... derechos y para el cumplimiento de los deberes correspondientes... (6).

Es decir, el clero de la Iglesia establecida va a constituir el núcleo de un público educado. Si Coleridge hubiera sabido lo que ocurrió en la Escocia del siglo anterior, habría visto en los ejemplos del clero moderado un presagio para su clerecía. Pero Coleridge, tan atípico en otros aspectos, era típicamente inglés en su ignorancia de la historia de Escocia.

Mill comprendió muy bien lo que Coleridge pretendía. Mill se preguntaba cuál era el propósito de la fundación de una Iglesia Nacional, tal como Coleridge la concebía. «¿Para orar al Señor? ¿Para practicar ceremonias religiosas? No; para el avance del saber y la civilización y cultivo de la comunidad» (7). Pero Mill también comprendía que la Iglesia de Inglaterra, como institución real con su propio pasado histórico y su estructura presente, nunca podría constituir un público educado tal como Coleridge preveía: «sacando a la luz lo que debe ser el establecimiento de una Iglesia Nacional, y que por el mero hecho de su existencia es

(6) Samuel Taylor Coleridge, *On the Constitution of Church and State Collected Works*, vol. 6. Nueva York, Harper & Brothers, 1858, p. 52.

(7) John Stuart Mill, «Coleridge», en *Autobiography and Other Writings*. Boston, Houghton Mifflin, 1969, p. 290.

preciso mantener la apariencia, él pronunció la sátira más severa sobre lo que de hecho es» (8).

Mill tenía la esperanza de colocar, en el lugar del clero de Coleridge, una clase diferente de público educado que pudiera mantenerse ante el resto de la sociedad inglesa de la misma manera que Coleridge había esperado de una Iglesia de Inglaterra reconstruida. Ese público educado no se habría configurado mediante el acuerdo en creencias fundamentales como las compartidas por el público educado de Escocia en el siglo XVIII; en la Inglaterra del siglo XIX no habría tal acuerdo. En cambio, se fundaría en un tipo especial de acuerdo para disentir. Estaría constituido por su asentimiento para participar en un especial debate progresivo, y la lealtad a los propósitos del debate debería ser, para los participantes, tan importante como la lealtad al propio punto de vista. Coleridge y los que enseñaban con él y le seguían representaban un punto de vista cuya presencia era esencial para el florecimiento del debate; otro punto de vista era el benthamismo en la forma en que había sido heredado por Austin y Grote. Y no eran éstos los únicos puntos de vista a presentar. Para comprender las actitudes de Mill es fundamental tener en cuenta que este proyecto de debate le exigía hablar con dos voces distintas, y exigía a sus oyentes y lectores que reconociesen la voz que empleaba en cada ocasión y entendiesen cómo lo que decía con una voz se relacionaba con lo que decía con la otra. Tan sólo es posible hacerlo si en nuestra lectura no aislamos una de sus obras de las demás o del contexto de su proyecto. En este sentido, considérese la relación entre *Autobiography* (*Autobiografía*) y *Utilitarianism* (*Utilitarismo*).

Aunque *Autobiography* se publicó póstumamente, es el escrito de Mill donde mejor se presentan sus credenciales para ser participante en el debate y donde mejor se expresa su lealtad al debate y no a su propio punto de vista. La *Autobiography* es la narración del cambio de las opiniones de Mill y de cómo evolucionaron paso a paso a través de un proceso de debate. En contraste, *Utilitarianism* representa una de las contribuciones de Mill al debate, contribución que responde a puntos establecidos primero por otros; así pues, aquí se quiere exponer los argumentos disponibles para el debate que Mill considera los mejores. Si ignorásemos ésto, malinterpretaríamos a Mill de dos maneras: en el tenor e importancia de su punto de partida argumental y en la autoridad de alguno de sus particulares argumentos.

Consideremos, por ejemplo, la fuerza del párrafo donde Mill declara que ahora tenemos «una respuesta a la clase de prueba del que es susceptible el principio de utilidad» (9), y de los pasajes relevantes que lo anteceden y lo siguen. Con frecuencia se ha supuesto que en este pasaje Mill nos ofrece una inferencia en la que pasa de la premisa de que todos desean la felicidad a la conclusión de que sólo la felicidad es merecedora de ser deseada, y otra en que pasa de la premisa de que cada uno de nosotros desea la felicidad a la conclusión de que cada

(8) *Ibid.*, p. 294.

(9) John Stuart Mill, *Utilitarianism*. Dent., 1972, cap. IV.

uno de nosotros debe promover la mayor felicidad del mayor número de personas. Y quienes hayan considerado que es un error atribuir cualquiera de esas inferencias inválidas a Mill, se han inclinado a suponer que el principio de la mayor felicidad debe ser para Mill lo que Sidgwick se vio obligado a admitir: un primer principio indiscutido, una intuición. Pero en realidad Mill presenta el principio de utilidad, entendido como él podía entenderlo en 1861, como lo que ha emergido de un debate en el que se ha modificado, pero no refutado, por una crítica continua. Lo presenta como un principio que ha sido reivindicado porque ha resistido hasta el momento todo asalto dialéctico. Lo defiende, especialmente, como un principio que debe ser admitido por cualquiera que haya entendido cuáles deben ser las condiciones empíricas de la búsqueda de la propia felicidad, cooperando racionalmente con los demás y a la luz de la diversidad de metas racionales desveladas por el debate hasta el momento. Por tanto, el principio de utilidad no es defendido como una inferencia de las premisas últimas ni como principio primario no derivado. ¿Por qué se interpreta mal en uno u otro sentido?

Se interpreta mal, cuando se lee como si fuera la conclusión de una argumentación ofrecida a la inspección y aquiescencia de cualquier persona racional, independientemente de todo contexto social particular y, sobre todo, independientemente de ese contexto de debate constitutivo de un público educado al que Mill creyó estar contribuyendo. La filosofía moral se había transformado en el tratamiento de conceptos y razonamientos morales como si fuesen intemporales cuando, en las últimas décadas del siglo XIX, llegó a ser una disciplina académica profesionalizada y especializada. Y, cuando la filosofía moral perdió su función social de articular las presuposiciones e impugnaciones de los debates de grupos sociales específicos, quizá ya no tenía otra alternativa. Pero una filosofía moral académica, concebida en términos de pretendida abstracción conceptual de todo tiempo y lugar específicos, poco podría contribuir al restablecimiento de un público educado. Para recuperar las funciones cumplidas por el plan de estudios escocés del siglo XVIII, de poco iba a servir el incluir a la filosofía moral en un plan de estudios multidisciplinar.

Sería, por tanto, incorrecto interpretar mi tesis central, ni siquiera parcialmente, como una llamada a la reforma del plan de estudios. Tal reforma podría ser buena o mala en otras áreas, pero la persistencia hasta la actualidad de las causas que ya operaban en la sociedad más amplia que destruyó al público educado de la Ilustración escocesa, y los efectos de la desaparición de ese público y su contraparte sobre las disciplinas académicas —desaparición ocurrida en diferentes momentos en Inglaterra, Francia, Estados Unidos y otros lugares— garantizan que no hay forma de reavivar el concepto de un público educado en la sociedad contemporánea. Es, a lo sumo, un espectro que embruja nuestros sistemas educativos.

Sin embargo, es un espectro que no se puede exorcizar. El legado de la cultura de la Ilustración nos impregna de tal forma que no podemos librarnos de unas actitudes, frente a las letras y las ciencias, que presuponen que uno de los objetivos centrales de nuestros sistemas educativos es la introducción de alguno, al menos, de nuestros alumnos entre los miembros de un público educado. Pero, como he afirmado, ese público no existe. También he afirmado que solamente allí donde haya un público educado se podrán perseguir compatiblemente los otros dos objetivos primordiales de todo sistema educativo moderno: preparar a los jóvenes para su ocupación y rol sociales o enseñarles a pensar por sí mismos. Si se llegara a reconocer la veracidad de esta tesis ya no creeríamos que nuestros profesores pueden perseguir ambos objetivos con un éxito limitado tan sólo por los recursos de que disponen y por su propia capacidad y preparación; en cambio, llegaríamos a una primera conclusión de que cierto tipo de fracaso es inherente a los sistemas educativos modernos, tipo de fracaso cuyo remedio no es esperable de ninguna clase de reforma educativa, y a una segunda conclusión de que, con respecto a esos dos objetivos, los profesores no se encuentran ante una opción copulativa (los dos) sino disyuntiva (uno de los dos). O continúan con el propósito de preparar a los alumnos para el tipo y nivel de rol social y ocupación prescritos en su sociedad para los productos de esa parte del sistema educativo en que trabajan, o bien continúan con el propósito de capacitar a sus alumnos para pensar por sí mismos; lo que no pueden hacer es perseguir coherentemente ambos objetivos. Pero tampoco así queda bien descrita la opción a que deberían enfrentarse los enseñantes, si alguna vez aceptasen lo sustancial de mi argumentación. Ya he indicado que la posibilidad de pensar por sí mismo, profesionales especialistas aparte, sólo se presenta en el contexto de un cierto género de comunidad y que ese género de comunidad ya no está disponible ni lo ha estado para la cultura post-ilustrada desde hace tiempo. Esos enseñantes, por consiguiente, tendrían que preguntarse cómo reinventar ese género de comunidad. ¿Dónde encontrarían la respuesta?

Atribuir a Andrew Fletcher de Saltoun una previsión profética de este resultado final sería históricamente equivocado y anacrónico. Sin embargo, él sobresale al final como el héroe de la narración. Fletcher parece haber comprendido, hasta cierto punto, que la cultura de la Ilustración se auto-disolvería de una manera notable, y que los protagonistas del crecimiento, desarrollo y aumento de escala en el Estado y la economía estaban engendrando un tipo de sociedad en la que ellos mismos dejarían de ser posibles. Y así se comprobó: el éxito de Hume y Adam Smith al convencer a sus paisanos, produjo una sociedad en la que ya no era posible el tipo de cultura de la que Hume y Adam Smith habían sido parte muy destacada. También he llegado a pensar que Fletcher estaba en lo cierto al sostener, frente a sus oponentes, que la recuperación de la lectura de textos filosóficos y políticos griegos necesariamente sería vital para cualquier for-

ma de educación que pudiera capacitar a una comunidad para resistir con éxito o para recuperarse de esta consecuencia. Pero, afortunadamente, la explicación de esa tesis queda fuera del alcance de esta conferencia (*).

(*) El trabajo que, a mi juicio, arroja más luz sobre la Ilustración escocesa y los textos de quienes han contribuido a su estudio es *The Scottish Enlightenment* de George E. Davie (The Historical Association, Serie General 99, 1981). Véase también *The Democratic Intellect* del mismo autor (Edimburgo, Edinburgh University Press, 1961). Para el panorama histórico general. *A History of the Scottish People 1560-1830*, de T. C. Smout (Londres, Collins, 1969), no se ha superado. Una interpretación alternativa incompatible se encuentra en «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 escocesa en el siglo XVIII, véase «Scottish Universities in the eighteenth century, 1690-1800» de Rogert L. Emerson en *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*. Vol. CLXVII (Oxford, The Voltaire Foundation, 1977). Para Andrew Fletcher de Saltoun, véase *Selected Political writings and Speeches*, editados por David Daiches (Edimburgo, Scottish Academic Press, 1979).

Traducción de José Álvarez-Uría Rico.

Originalmente publicado en *Education and Values. The Richard Peters Lectures*, publicada por el Institute of Education de la Universidad de Londres en 1987. Se publica con la amable autorización del Departamento de Publicaciones de la mencionada institución.