

El papel de la educación en la filosofía moral de David Hume

Santiago Álvarez García¹

Resumen

El presente artículo muestra cómo la crítica *humeana* a los fundamentos del racionalismo moral y a sus consecuencias en el terreno de las ideas educativas propició un cambio significativo en la comprensión de los objetivos de la educación moral que pasaron de buscar el perfeccionamiento de la agencia, a perseguir la perfección y el refinamiento de las capacidades del individuo como espectador y evaluador moral imparcial. Esta transformación de la finalidad y del currículo de la educación moral será la solución que Hume ofrezca a los problemas de parcialidad derivados de la historicidad y la caducidad del *general point of view* como criterio último para el juicio moral. La exposición constante del educando a todas las formas históricas de la belleza, junto con la poesía, la literatura, el estudio de la historia y la filosofía, constituirán para Hume la base de esta revolución pedagógica.

Palabras clave: educación; moral; evaluación; imparcialidad; espectador.

¹ Doctor en filosofía por la Universidad de Sevilla.

The Role of Education in Hume's Moral Philosophy

Santiago Álvarez García

Abstract

This article shows how human criticism to the moral rationalism and its consequences to the field of educational ideas led to a significant change in the goals of moral education, which went from being designed for the improvement of the agency, to be focused on perfection and refinement of the individual's abilities as a spectator and impartial moral evaluator. The transformation of the purpose and of the curriculum of moral education was the solution that Hume offered to the problems of bias derived from the General Point of View's historicity. According to Hume, a constant exposure to all historic forms of beauty as well as to poetry, literature, history and philosophy consists of the basis for an educational revolution.

Keywords: education; moral; evaluation; impartiality; spectator.

El juicio puede ser comparado con un reloj. La maquinaria más simple es suficiente para darnos la hora, pero solo la más elaborada y compleja puede señalar con precisión los minutos y segundos, y distinguir las más pequeñas diferencias del tiempo. (Bernard le Bovier de Fontenelle)

1 Introducción: el lugar de la reflexión humeana en la filosofía de la educación moderna

Cualquier intento por ubicar el pensamiento *humeano* dentro de la extensa geografía que dibuja la filosofía de la educación moderna se enfrenta a una dificultad casi insoslayable para el intérprete: la ausencia, en la obra del escocés, de un texto específico sobre la educación. Tomando como referencia este aspecto singular y anecdótico de su obra, el mundo académico ha entendido sobradamente justificadas tanto su ausencia en los manuales que abordan la historia de las ideas pedagógicas que germinaron durante la Ilustración, como la inexistencia de artículos académicos que exploren sus consideraciones indirectas - y no por ello menos relevantes - en torno a la educación². Boyle, Descartes, Hobbes, Leibniz, Locke o Rousseau, por citar a algunos, junto con sus respectivas obras pedagógicas serían, al parecer, suficientes para comprender el recorrido de dichas ideas y sus más celebrados hitos; Hume y su filosofía quedarían, en este caso, relegados al margen de dicho proceso o sencillamente ajenos a dicha revolución.

A mi juicio, sin embargo, el olvido de la obra del escocés como, no solo parte fundamental del fértil terreno pedagógico moderno, sino como uno de sus más logrados frutos, no solo es el producto de una irresponsable precipitación, sino a todas luces una injusticia. Su ostracismo es el resultado de ignorar, conscientemente o no, todo lo que, más allá del propio texto, Hume propone entre líneas; una ceguera interpretativa a lo que no son más que las consecuencias hilvanadas a sus tesis que, o bien consideró triviales, o lo suficientemente implícitas en aquellos escenarios en los que su argumentación y su exposición fue más prolija. No vincular, pues, su magisterio en el terreno moral con una extensión de dichos paradigmas e ideas en el terreno educativo, máxime cuando el desarrollo de las ideas pedagógicas desde el renacimiento hasta la Ilustración ha seguido, como sugiere con acierto Hermosa Andújar (1998), el mismo cauce que el de las ideas políticas - llegando en la mayoría de las ocasiones a confundirse e imbricarse ambas de forma indisoluble - es, sin

2 Amelie Oksenberg Rorty (1998) editó a finales del siglo XX un conjunto de ensayos sobre filosofía de la educación entre los que se encontraba un estudio de Annete C. Baier sobre los sentimientos morales en Hume. A priori, su inclusión en esta ambiciosa compilación de estudios sobre referentes filosóficos y sus propuestas educativas venía a subsanar el sempiterno silencio sobre Hume en el terreno pedagógico. Sin embargo, lejos de resolverlo, el artículo de Baier no pasaba de ser un estudio técnico sobre la filosofía moral del escocés que en nada aclaraba ni profundizaba la posición pedagógica del mismo.

duda, un error mayúsculo³. Es cierto que tanto el *Tratado* como las *Investigaciones* gozan de una autonomía intelectual y argumentativa de tal magnitud que permiten acercarse a Hume aislándolo de su contexto histórico de discusión y limitando la labor del intérprete a la lidia con los argumentos más controvertidos en busca de inconsistencias más o menos graves; sin embargo, de esta forma solo se obtiene una mitad del escocés. La otra mitad se esconde en lo que se deduce de su crítica abierta a la práctica totalidad de la filosofía precedente, así como del diálogo constante con sus más ilustres contemporáneos. Es allí, entre las líneas que revolucionaron las bases del pensamiento moral, político y social, donde la audacia de Hume brilla, revelándose como el lugar intelectual en el que desembocan para sintetizarse los tres principales fenómenos de los cuales se alimentó la filosofía de la educación y la pedagogía de su tiempo: la independencia de la moral respecto de la religión; la evolución de las consideraciones en torno a quién debía ser el educador y quiénes los educandos; y la transformación del método, los contenidos y la propia finalidad del acto pedagógico.

Las tesis *humeanas* sobre la educación deberemos, pues, deducirlas de sus posicionamientos frente a las ideas base que dieron origen a esos tres fenómenos. Será, en este sentido, su discusión en torno al fundamento último de la moral y el juicio evaluativo la que nos aportará, a través de su crítica feroz a las posturas racionalistas, empiristas y sentimentalistas precedentes, las pistas suficientes para deducir la función y la finalidad del modelo educativo que Hume tiene en mente. Para llevar a cabo esta tarea, expondremos en la primera parte del artículo cómo la consolidación del deísmo, y su bifurcación en el racionalismo moral y en las propuestas empiristas que sostenían la preeminencia de la razón en la configuración del agente virtuoso, trajo consigo nuevas exigencias en el terreno moral que cristalizaron en el ramillete de presupuestos e ideas pedagógicas nuevas vinculadas a la formación moral del agente que desnudaremos en las figuras de Leibniz y Locke. En la segunda parte del artículo, trataremos de deducir, a partir de la crítica *humeana* a las propuestas morales anteriores - y por defecto a sus consecuencias educativas - las líneas maestras de la propuesta educativa del escocés en el terreno ético, cuyo mayor logro, como veremos al final del artículo, será la ampliación y transformación de los objetivos educativos, que pasarán de estar centrados en el perfeccionamiento del agente moral, a tener como finalidad el desarrollo en el educando de una capacidad crítica en su rol como espectador.

2 La primacía de la razón en la configuración moral del agente y sus consecuencias pedagógicas

La revolución pedagógica moderna es el resultado de dos revoluciones mucho más profundas y de mayor recorrido: una, quizá la principal, en el terreno de la filosofía

3 Antonio Hermosa Andújar (1998) ha dibujado con claridad el itinerario de dicha evolución y sus particulares bifurcaciones, partiendo de la propuesta de Erasmo hasta llegar a la cristalización de un ideal educativo de tinte democrático en Rousseau.

moral y la antropología; la otra, vinculada en parte a la primera, en el territorio de la reflexión política. En el terreno antropológico podemos rastrear los orígenes de dicha convulsión en el supuesto renacentista que, enunciado por Luis Vives, cristaliza de forma definitiva en Pico de la Mirandola y su conversión de la naturaleza humana de dato constituido a proyecto por construir; un proyecto en el que, justamente, mediará como puente fundamental la educación (HERMOSA ANDÚJAR, 1998). A esta transformación de la percepción de la naturaleza del hombre se sumará una lenta metamorfosis en el terreno de las ideas políticas que trasladará su horizonte desde una concepción autocrática de la sociedad a una más democrática, vinculadas ambas al ideal de educación y su transformación paulatina desde una educación del principio virtuoso a una educación del ciudadano (HERMOSA ANDÚJAR, 1998). Trasversal a ambas, fraguándose lentamente al calor de ambos acontecimientos, una revolución silenciosa, pero fundamental para comprender el amanecer de las nuevas perspectiva filosófico-educativas que protagonizarán la modernidad, irá adquiriendo poco a poco, según se funde su materia - antaño firme y sólida - y se vuelve maleable bajo el racionalismo y el empirismo, la forma de un desafío definitivo en el terreno moral: la total independencia y autonomía de la moral frente a cualquier fundamento ajeno a la propia naturaleza humana, simplificada en sus dos componentes esenciales: la razón y la pasión.

El elemento clave para entender esta revolución en el ámbito de la reflexión moral de los siglos XVII y XVIII es, como ya se ha señalado más arriba, la consolidación del deísmo. En torno a 1700 se produjo un fenómeno complejo de rechazo y abandono de los sentimientos religiosos habituales que trajo consigo una nueva ordenación en las mentalidades y en la forma de fundamentar los valores éticos. En este sentido, como indica Alberto Tenenti (2000), se produjo un doble fenómeno: de un lado, se asumió la prioridad de la conducta moral frente a la práctica religiosa, litúrgica o devota; del otro, el patrimonio dogmático se asumió ajeno a las conquistas de la razón humana, de la cual empezaban a apreciarse tanto su poder, como sus prerrogativas. Ambos fenómenos condujeron, por defecto, al rechazo de la superstición y el dogma como elementos clave del comportamiento y de la educación moral; un rechazo que obligó a la filosofía en torno a los fundamentos de la conducta moral a una revisión y reformulación de los contenidos esenciales para la educación y formación del agente, entre los cuales, las prácticas supersticiosas y la enseñanza de dogmas considerados irracionales o fanáticos ya no tendrían, definitivamente, cabida (TENENTI, 2000); al mismo tiempo, emplazaban de manera implícita, a una ampliación del radio de los educandos, una cuestión, esta última, que ya se había puesto de manifiesto en las obras de Erasmo y Castiglione, y que se ratificaría en las de Locke, Montaigne (HERMOSA ANDÚJAR, 1998) y más tarde el propio Hume.

Si la transformación o revisión de lo que debería ser la educación y su itinerario estaba en relación de dependencia con la nueva forma de pensar la moral, es decir,

estaba vinculada a su recién estrenada autonomía, la vertiente que adquiriría dicha propuesta lo estaba a su vez del origen que se le presupusiera al propio comportamiento moral humano. Dos corrientes se disputaron este espacio y ambas ofrecieron resultados dispares en torno a la educación: de un lado, aquellas posturas que otorgaron la primacía en el ámbito de la agencia moral a la razón, entre las que destaca el racionalismo moral representado por Clarke y Leibniz, y la propuesta de control de las pasiones articulada por Locke y refinada hasta constituir una separación del paradigma por Shaftesbury; del otro, el sentimentalismo moral del que solo la figura de Hume fue capaz de deducir sus consecuencias pedagógicas fundamentales.

La mejor síntesis del racionalismo moral la encontramos en el segundo ciclo de conferencias Boyle impartido por Samuel Clarke (1978). Allí Clarke encadenaba una serie de tesis que, vertidas como una crítica a la parcialidad implícita en la propuesta hobbessiana para explicar la obligación frente al soberano, completaban definitivamente el cuerpo de dicha corriente. Clarke asumía que: a) había diferencias morales eternas y necesarias; b) que la buena voluntad consistía en actuar de acuerdo con las razones eternas de las cosas; c) que todas las criaturas racionales deberían elegir actuar de acuerdo con las reglas eternas de la razón; e) que esta ley eterna era anterior e independiente de la interacción humana, al tiempo que era lógicamente anterior e independiente de la voluntad de Dios; d) que la obligación de seguir esta ley es anterior a cualquier consideración de tipo privado o personal o a cualquier cálculo en función de futuros premios o castigos.

De este conjunto de premisas se deducía prácticamente todo un engranaje de ideas educativas que habrían ido cristalizándose sucinta y vagamente en algunas propuestas de Erasmo, y definitivamente, aunque en grado dispar, en las propuestas de Descartes, Hobbes, Locke y Leibniz, siendo este último el exponente más resuelto y claro. En primer lugar, se operó una transformación metodológica fundamental: la del fomento del razonamiento individual y autónomo - y por defecto la ampliación, aunque implícita y no asumida por todos los autores, a la totalidad de la humanidad del educando. Si Erasmo había acercado a la individualidad el acceso de forma independiente al conocimiento moral, e inoculado la razón y su poder en la subjetividad y la obligación interior ya desritualizada (HERMOSA ANDÚJAR, 1998), en Descartes se conjugaba en todo su esplendor esta reforma pedagógica, ya que la educación debía consistir en un esfuerzo por transmitir las herramientas metodológicas y formales para el uso correcto de la razón. Sin embargo, esta aparente revolución contenía en germen los mismos defectos que el edificio educativo pretérito con el que pretendía romper para siempre. Cuando los filósofos aplicaban a la educación moral la criba racionalista, y lo hacían en favor del objetivo común a toda la filosofía moral precedente a Hume, que no era otro que el de generar agentes virtuosos o buenos cristianos, un nuevo y férreo dogmatismo hacía su aparición y ocupaba el sitio que antaño ocupara el dogma

irracional y nocivo representado por la superstición o el fanatismo. Una suerte de platonismo pedagógico entraba en escena y reconvertía el fanatismo asociado a la liturgia y al aprendizaje acrítico de comportamientos, modelos, sacrificios etc. en un entusiasmo crédulo que asumía como verdaderas las relaciones morales definidas de forma absoluta y amparadas en la “deducción” racional del sabio, cuyas descripciones y definiciones - por coherencia sistémica - debían entenderse como clausuradas y definitivas merced a la imparcialidad y a la neutralidad que se le presumían a la razón⁴. La educación, pues, se reducía o bien al aprendizaje de esas relaciones y distinciones eternas - si se creía que eran suficientes para motivar al agente moral - o bien a la exposición del control de las pasiones por parte de la razón como la forma humana de ejercer la libertad y la verdadera y justa agencia.

La versión racionalista del deísmo impedía, así, la gestación de cualquier idea que sostuviese la posibilidad de un progreso *moral*, es decir, la posibilidad de que la educación sirviera para formar al individuo y capacitarlo en la búsqueda de nuevas y más precisas distinciones morales; y limitaba su ejercicio a la trasmisión de una elaborada lista de relaciones y valoraciones morales, como contenido fundamental para la educación moral de los individuos, que prefijaba de antemano la meta a la que el perfeccionamiento de la naturaleza humana conducía. En este sentido, en el terreno educativo sus propuestas terminaban convirtiéndose, una vez que el entusiasmo por los resultados de la razón habían atrofiado su prístina capacidad para romper el prejuicio, en una enseñanza dogmática de contenidos que se presuponían configuraban la estructura moral de la realidad o, en las versiones empiristas que asumían la primacía de la razón sobre las pasiones, en una enseñanza dirigida a inocular en la agencia la necesidad de ese control racional y su potestad en lo concerniente al contenido de lo que se consideraba virtuoso.

Esta paradoja producida por la confluencia entre una propuesta moral clásica de control de las pasiones y el racionalismo emergente derivado del deísmo se puede vislumbrar en las propuestas educativas de Hobbes, Leibniz y Locke. Hobbes asumiría que la lógica del deber podía y debía transmitirse como una doctrina civil en la universidad debido a que la deducción racional del poder, operada en su *Leviatán*, justificaba de una vez y para siempre la lógica contractualista y ésta, al mismo tiempo, la incardinación de la doctrina moral en favor de la paz del Estado y de las conclusiones del buen soberano como un contenido moral fundamental (OKSENBERG RORTY, 1998). El ejercicio sin prejuicios de la razón en su formato mecanicista, sobre el que se construía la lógica de la obediencia y la obligación, se volvía definitivo y generaba, bajo la ilusión de una razón infalible, el espacio para una educación estatal fácilmente equiparable al adoctrinamiento. El platonismo educativo de Leibniz, influenciado

4 Será precisamente esa neutralidad e imparcialidad lo que Hume (1978) ponga en entredicho y lo que revolucione su concepción tanto moral como educativa.

por las propuestas de Clarke, defendería ese mismo dogmatismo en lo que concierne a los contenidos que explican la virtud o el vicio de las relaciones eternas, pero distanciándolo de la voluntad o el raciocinio del soberano hobbesiano, otorgando, de esta manera, el papel de educador al sabio capaz de dominar la complejidad de dichas relaciones y deducirlas con acierto bajo el buen uso de la facultad racional. La justicia, constituida en la virtud fundamental sobre la que la sociedad se edificaba, se convertía en *caritas sapientis*, y no en una mera conformidad con la ley ordenada por el soberano *ex plenitudo potestati*. El sentido y la finalidad de la educación no consistía, pues, sino en clarificar matemáticamente las nociones morales para hacerlas accesibles y comprensibles al nuevo educando y transformarlo en un agente moral justo, y no ya en un súbdito complacido como en Hobbes (OKSENBERG RORTY, 1998). Sin embargo, al igual que en el caso de Hobbes, Leibniz tan solo sustituye la autoridad del educador sin poner en cuestión la posibilidad de error alguno en su razonamiento, lo que acababa derivando en un contenido monolítico dentro de la propia educación moral, impermeable a cualquier crítica o revisión. En *Some Thoughts on Education* Locke, desde una perspectiva empirista, planteaba un programa para la educación moral y social que sucumbía al mismo mantra de corte racionalista que predicaba el control de las emociones y los deseos por parte de la razón - entendida como el custodio de la revelación natural de las leyes morales - como objetivo ineludible en la formación moral del agente. El texto sobre la educación *lockiano*, a pesar de partir de premisas epistemológicas distintas a las de Leibniz, se convertía en una enumeración de virtudes cuya autenticidad y justicia venían garantizadas por haber sido objetivadas, a pesar de su origen en la costumbre, por la razón. En Locke, el educando es “entrenado”, para ser virtuoso, en esos contenidos. En el ejercicio pedagógico se ha presupuesto que la humanidad conoce cuál es el camino de la virtud, y que éste solo puede recorrerse dominando a las pasiones con la única facultad capaz de acceder a semejante verdad. Como indica Hermosa Andújar (1998), en Locke:

[...] la escisión del sujeto preexiste a su dignidad, y si esta se construye apartando las sobras de su mitad pasional es porque previamente la razón ha sido predeterminada con contenidos axiológicos [...] En definitiva, el hecho de señalar en la conducta racional la dignidad del hombre significa haber puesto en pie de guerra su naturaleza, haber armado a una mitad contra la otra, y haber dado por buena, sin más justificación, a la mitad racional (HERMOSA ANDÚJAR, 1998, p. 41).

No hay, pues, en ninguna de las propuestas, un lugar habilitado para el desarrollo de una actitud crítica ni con la sociedad, ni con el poder, ni con los propios contenidos educativos que determinan qué se sitúa y qué no en la zona del bien o el mal morales. Es la consecuencia inevitable de una comprensión de la distinción y de la acción moral como la propuesta por el racionalismo. La crítica a las pretensiones del poder de la razón en el territorio moral que Hume articulará en el *Treatise*, y su posterior propuesta sentimentalista como resultado de su crítica al racionalismo moral imperante, supondrá una revisión y una enmienda a la totalidad de estas propuestas pedagógicas y una

alerta de los peligros que el entusiasmo ilustrado por la razón podía producir en el devenir social. Como señala John W. Yolton, “Hume does not tell us how to train the passions, how to allow the sentiment of humanity to surface, other than advising us not to be bewitched by reason and the claims of philosophers” (*apud* OKBENSERGRORTY, 1998, p. 183). El cambio del paradigma del agente al del espectador será la consecuencia de dicha actitud combativa. En ese proceso de transformación Hume no caminará a tientas. Shaftesbury y Spinoza habían dibujado ya algunas de las intuiciones que estarían reservadas a jugar un papel fundamental tanto en su crítica moral, como en la ampliación de los objetivos de la educación derivada de la misma.

3 Shaftesbury y Spinoza: dos precursores

Shaftesbury ampliará el concepto de reflexión de Locke y situará en ella un nuevo y fértil terreno para el agrado y el desagrado que identificará con el sentido del vicio y de la virtud. Una suerte de meta-sentido que Hutchenson convertirá en un sentido moral y que Hume explorará y desarrollará hasta el límite en su sentimentalismo moral. De Shaftesbury, pues, Hume extraerá la idea de que, siendo un sentido o un sentimiento lo que determina el contenido de la distinción moral, y dada su subjetividad y por ende la dificultad de establecer un consenso en torno al mismo, la propia idea de la perfección de dicho consenso y por ende de la reflexión moral en lo relativo a los asuntos humanos exigía una perspectiva distinta a la racional. Ya no se trataría de corregir a una mitad defectuosa, sino de pulir una naturaleza que necesita profundizar en su conocimiento de la moral. El optimismo de Shaftesbury había revalorizado el gusto, las pasiones y los sentimientos frente a la razón (TENENTI, 2000). Su adagio “ser morales significa ser naturales” contenía eidéticamente la muerte de cualquier propuesta racionalista. Hume apreció las consecuencias de la propuesta de Shaftesbury entendiendo que, como en los segundos previos a una supernova, cuando la gravedad ya ha vencido su particular batalla y el hierro se forma en el núcleo de la estrella, pero ésta, ignorándolo, aun parece resistir, aunque muerta ya; el racionalismo y las propuestas centradas en la jerarquía de la razón agotaban sus últimos destellos para ocultar un núcleo destruido para siempre.

Uno de los aciertos del artículo de Baier (1998) es colocar a Hume en la corriente de pensamiento moral que arranca con Shaftesbury y que de alguna forma comienza a bifurcarse de aquella otra centrada en el agente y representada por Butler y Adam Smith. Una bifurcación que se produce debido a que el recorrido educativo es diferente si tomamos como referencia una comprensión de la moral como una variante del deseo por agradar a aquellos que nos producen placer o dolor (padres, escuela, profesores, etc.), como pretenden Butler o Smith, o si tomamos como referencia el sentimentalismo moral y su esfuerzo por comprender los criterios que hacen que un carácter sea preferible a otro, como pretenden Shaftesbury y Hume. El primer modelo educativo estaría dirigido a conducir al joven a querer el placer de recibir el juicio justo de los

demás; el segundo, se centrará en cultivar los poderes del alumno para juzgar, así como en mejorar la delicadeza de su gusto a fin de ayudarlo a comprender qué podría y qué no ser relevante a la hora de configurar una estandarización del gusto (BAIER, 1998). Esta nueva capacidad no solo permitirá al educando mejorar y matizar el consenso, sino descubrir y corregir aquellos elementos que antaño resultaron fundamentales para el mismo y ahora se revelan innecesarios y nocivos.

En este esquema educativo que se gesta en Hume tendrá una influencia vital la importancia que Spinoza otorgará a la imaginación dentro de la educación. Para Spinoza, desarrollar la imaginación era fundamental por dos motivos: el primero, porque generaba en el individuo una capacidad proyectiva capaz de hacerlo reflexionar sobre posibilidades en entornos de incertidumbre, una capacidad ésta, que Hume entenderá necesaria para perfeccionar la evaluación y evitar el prejuicio comunitario en el que el espectador está inmerso; en segundo lugar, para Spinoza la imaginación era una fuente de error corregible que, y asumiendo la interpretación de C. Norris (1991) frente a la de Hegel (1974), generaba un nuevo valor y una nueva forma de conocimiento y entendimiento de la realidad social, ya que obligaba a la razón a reconfigurar el error sobre el modelo ficcional, lo que le permitía ejercer una crítica más imparcial sobre el imaginario social. Esta última función de la imaginación está, sin duda, implícita en la idea humeana de un gusto refinado como base para una mayor precisión evaluativa y cercana al *General Point of View* que fundamenta su propuesta educativa basada en las capacidades críticas del educando.

En lo que resta del artículo, estableceremos una descripción minuciosa del recorrido que Hume establece para llegar a su propuesta de ampliación de los objetivos fundamentales de la educación moral. En primer lugar, elaboraremos un análisis de las condiciones de posibilidad del *General Point of View* que nos permitirá vislumbrar el carácter contingente y caduco de los criterios fundados en la “imparcialidad”, y la historicidad de los consensos sociales de aprobación. En segundo lugar, deduciremos de la imposibilidad de la objetividad en el juicio moral, la reconfiguración de la finalidad y los contenidos de la educación moral.

4 El problema de las condiciones de posibilidad de la evaluación moral en Hume: las condiciones históricas de posibilidad del General Point of View⁵

La teoría del *General Point of View* era la respuesta a dos objeciones fundamentales que el propio Hume entendía podrían hacersele a su propuesta sentimentalista. De un lado, la objeción de la “variabilidad de la *sympathy*” (HUME, 1978, p.581) que

⁵ He desarrollado en profundidad las tesis y los argumentos que las sustentan en “Las condiciones históricas de posibilidad del General Point of View: una solución evolutiva al problema metaético humeano del cognitivismo moral”, artículo de próxima aparición.

afirmaba la imposibilidad para un mecanismo tan parcial como la *sympathy* de convertirse en el fundamento de la aprobación moral, toda vez que ésta requería, al menos, un cierto halo de objetividad; del otro, la objeción denominada “*virtue in rags*” (HUME, 1978, p. 585), que afirmaba que, si la teoría de la *sympathy* era correcta, tan solo aprobaríamos aquellos caracteres que arrojaran información *actual* acerca de la virtud de las personas. La necesidad, pues, de un punto de vista común revelaba, aún muy soterradamente, la idea de que la moral como contenido sentimental y evaluativo en mano de los individuos cobraba relevancia práctica allí donde la *sympathy* comenzaba a mostrar sus naturales carencias, esas que habían permanecido solapadas y ocultas mientras la comunidad no excedía demográficamente el número que hacía saltar por los aires la “paz” acrílica de la que disfrutaban - merced al amor y al orgullo comunitarios - sus individuos.

Para sortear sendas objeciones Hume se veía obligado, en primer lugar, a matizar la posibilidad de una diferenciación entre los placeres que hiciera factible la peculiaridad del sentimiento moral frente a los demás y evitar así caer bajo la objeción de la posibilidad de la moralidad en los objetos inanimados (HUME, 1978, p. 471). La diferenciación cualitativa entre los placeres se veía avalada por la experiencia en la distinción, por parte de los sujetos, de los placeres de la mesa, como el vino, y el de aquellos denominados estéticos, relacionados con el arte y la música (HUME, 1978, p. 472). La posibilidad de la evaluación moral dependía, pues, de la capacidad que el placer y sus gradaciones ofrecían para el refinamiento; su manifestación, como más tarde confirmaría en la segunda *Enquiry* y en el ensayo *Of the Standard of Taste*, vinculaba ya la aparición del juicio moral con la consolidación estable de una sociedad capaz de retroalimentarse al punto de generar un estándar desde el que valorar y calibrar la certeza o no de las propias reacciones sentimentales⁶.

Solo, pues, desde una posición neutral, ajena a nuestros intereses más egoístas y a los ejercicios parcializadores y limitadores de la *sympathy*, podía el individuo aspirar a sentir una emoción que cristalizara en una aprobación susceptible de ser asumida por el resto de la sociedad y por ende denominarse moral; y esto era así porque adoptar el *General Point of View* implicaba atender a la utilidad del carácter de la persona evaluada para su círculo más próximo y por extensión para el resto de la humanidad (HUME, 2014, p. 175), así como juzgar sus características de acuerdo con los efectos usuales que caracteres de ese tipo eran susceptibles de producir y que estaban cifrados en las “*general rules*” generadas por la propia comunidad (HUME, 1978, p. 585).

Estas condiciones de posibilidad, sin embargo, entraban en conflicto con las limitaciones epistemológicas y pasionales que el propio Hume había articulado para el agente en los dos primeros libros del *Treatise*; sobre todo, en lo relativo a la

6 Aquí Hume poco se separa de Shaftesbury o Locke. Será en la crítica que en *A Dialogue* hará de la sostenibilidad o dificultad para ese estándar donde entrará en juego su novedad.

casuística de la motivación que los conducía a adoptarlo. Dos eran, fundamentalmente, los argumentos que Hume establecía para dar respuesta motivacional a la adopción del *General Point of View*. El primero de ellos era el denominado “*Stability Argument*”. En el “*Stability Argument*” Hume afirmaba que adoptábamos el *General Point of View* porque nos proporcionaba las creencias más estables y consistentes sobre los caracteres. Frente a la posibilidad de contradicciones y errores en la evaluación y el juicio acerca de los caracteres de los individuos debido a la parcialidad y a la dependencia posicional de la *sympathy* (HUME, 1978, p.581), surgía en nosotros la necesidad de ubicar un espacio común desde el que dotar a las evaluaciones de una “objetividad” y “universalidad” que hicieran posible la comunicación entre los observadores sobre unos criterios y estándares estables; es decir, adoptábamos el *General Point of View* por razones fundamentalmente epistemológicas y comunicativas. El otro era el denominado “*Agreement Argument*”. En él, según Hume, adoptábamos el *General Point of View* porque nos ayudaba a alcanzar acuerdos sobre el juicio de los caracteres y no tanto porque necesitásemos una referencia epistemológica firme; nuestra razón para ser morales no sería entonces epistémica, sino eminentemente práctica.

Las propuestas motivacionales en torno al espectador ideal contenían, sin embargo, el problema de determinar qué clase de juicios generaban la controversia que hacía florecer la necesidad del punto de vista común. No podríamos en este caso considerar los juicios morales dentro de la panoplia de candidatos, ya que caeríamos en la circularidad, toda vez que el propio *General Point of View* sería necesario para la existencia de tales juicios en conflicto. Si asumíamos, sin embargo, simples juicios de amor y de odio, la propia necesidad de paliar una contradicción se revelaba contradictoria e ilegítima, ya que en ningún caso podría darse “confusión” alguna entre juicios sin carga representativa y puramente sentimentales. ¿Por qué íbamos a corregir nuestra posición? ¿Por qué íbamos a corregir algo que no era sino un puro sentimiento? En este sentido, una respuesta plausible es la que entiende, en clave histórica, la necesidad de, una vez establecidas y consolidadas las normas de justicia y el tratamiento imparcial de los individuos, establecer estándares evaluativos capaces de ofrecer los mismos beneficios en las relaciones y en la comunicación interpersonal a los individuos de esa sociedad incipiente. El amor había trascendido ya el marco reducido de la comunidad primitiva y exigía ahora una reformulación análoga a la que progresivamente y de la mano de la convención había iluminado los desajustes del malogrado *self-interest*. Mantener estable una sociedad que empezaba a volverse compleja implicaba, pues, constituir un estándar de lo que se debía o no amar, es decir, cifrar en el ideario colectivo y con la ayuda del paso del tiempo y la costumbre la probabilidad más alta de tendencia de los sentimientos de aprobación o desaprobación basados en los juicios causales que determinaban las diferentes utilidades sociales de las distintas motivaciones.

Otro de los problemas que sobreentienden la necesidad de un refinamiento y, por ende, señalan, de manera indirecta, el carácter histórico de la posición evaluativa común, es el señalado con acierto por Miller (1984) a propósito de la influencia de la imaginación a la hora de la adopción del *General Point of View*. Es la imaginación la que nos permite colocarnos en el punto de abstracción necesario que exige en cierta medida el *General Point of View*. En este sentido, un problema saltaría al frente en el caso de que el agente evaluador siguiera sus principios más “irregulares”: sus valoraciones morales, articuladas por las “*general rules*” “parciales” con las que actúa la imaginación, quedarían vinculadas al resultado azaroso de la puesta en práctica de los prejuicios. Es decir, evitar este problema implicaba entender que el uso de las conexiones de la imaginación debía ser, cuanto menos, sofisticado (MILLER, 1984, p. 56). El *General Point of View*, para ser realmente un criterio moral, necesitaría de un ejercicio de la imaginación establecido sobre sólidos y estables principios, por lo que, en realidad, solo el “sabio”, capaz de sobreponerse a las conexiones causales más débiles o aparentemente azarosas de las que no escapaba el vulgo, estaría en disposición de ocupar ese lugar privilegiado para el juicio y la evaluación moral.

La puntillosa observación de Miller nos obliga a asumir dos escenarios posibles para salvar la propia coherencia interna *humana*: o bien solo un sector de la población está en disposición de adoptar ese punto de vista, o bien éste es accesible una vez que los diferentes juicios probabilísticos en torno a la relación entre motivaciones y utilidades o beneficios sociales han cristalizado alcanzando un consenso tácito en los individuos a partir del cual se dotan de contenido las hipotéticas reacciones evaluativas de ese pretendido *espectador ideal* - identificable aquí con el sabio traído a colación por Miller. Es la segunda de las opciones la que sostenemos aquí.

Los distintos argumentos y problemas que se han dibujado a propósito de la correcta comprensión del *General Point of View* humano han señalado con precisión un momento sociopolítico específico como el lugar clave para su constitución histórica: la convención para la formación de las reglas que configuran la justicia. ¿Cómo una convención basada en el interés contingente de los individuos transforma nuestra psicología moral y la vuelve “compartible”, al punto de poder alcanzar acuerdos sobre el valor de ciertos caracteres? (TAYLOR, 1998). Nuestra lectura se posicionará, a la hora de responder a la pregunta, contra los que asumen la existencia de un sentido moral no cultivado que se correspondería con un estadio en el que el agente reconocería la parcialidad como un valor natural, pero que se revelaría incapaz de resolver el problema de la avidez, y de ofrecer mecanismos para la aprobación de la acción justa, por lo que exigiría una suerte de sofisticación de la que la convención y su particular desarrollo se encargarían (TAYLOR, 1998, p. 11). Pero, ¿puede el individuo antes de la convención ser capaz de extrapolar en forma de evaluación o juicio moral lo que en su comunidad considera esencial? es decir, ¿puede el individuo antes de la

convención evaluar ya desde un *General Point of View*? La respuesta es no. En la parcialidad natural del individuo reside de forma primitiva todo lo que más tarde se convertirá en nuestro contenido moral, todas sus tendencias emocionales, sus creencias y las conexiones imaginativas que le conducirán a vincular ciertos motivos, deducidos de ciertas acciones, a resultados más o menos útiles; sin embargo, a diferencia de lo que piensa Taylor, solo tras la convención se extenderá y se convertirá en contenido y creencia colectiva una vez que el ejercicio de la imparcialidad produzca su efecto pedagógico sobre los sujetos y habilite la aparición del *General Point of View* como una posibilidad evaluativa.

La aparición de la convención no solo no era la manifestación de una virtud - en este caso artificial - dentro de un escenario moral poco cultivado, sino muy al contrario, el paso previo para la génesis de dicho contexto. La constitución de la misma generaba dos elementos fundamentales para entender la aparición de la moral como posibilidad: de un lado, la idea misma de interés público que implicaba la necesidad de tener una lectura lo más común posible de los demás y la experiencia, al menos, de la corrección de nuestro amor parcial (un amor, por cierto, que antes de la convención no entraba en conflicto con los intereses propios de la comunidad dadas las vinculaciones comunitarias y “parroquiales” con las que el orgullo asumía el liderazgo de la gestación de las distintas identidades y proyectos de vida); del otro, la aparición de una primera normatividad implícita, a través de las reglas de propiedad surgidas del reconocimiento con el que los individuos superaban la inestabilidad de las posesiones, que el sujeto empezaba a gestar y que podría volverse inmanente y generar lo que Hume acabará denominando “*sense of duty*” (BESSER-JONES, 2006). Por último, la propia asimilación progresiva de las normas de justicia, que Hume entiende análoga a la del lenguaje, y que implica la corrección-progresión sentimental del hombre (KING, 1981), y con ella la construcción, casi necesaria, de un *General Point of View*.

La clave, desde el punto de vista educativo, una vez que se nos ha revelado el carácter histórico y contingente del criterio de imparcialidad - fundamental para la elaboración del juicio moral - es si el *General Point of View*, una vez hace su aparición en el ideario colectivo tras la implantación de la justicia, es un criterio definitivo, o si Hume admite en el mismo la posibilidad de una corrupción inherente a su desarrollo y a su trasmisión a través de la educación moral que requiera revisar los objetivos de esta última y añadir los mecanismos críticos que resuelvan dicho problema o al menos palien sus consecuencias. Nuestra respuesta a dicho interrogante se sitúa en la segunda opción. Hume dejará en sus ensayos claras evidencias de su temor ante los peligros que intuía podrían derivarse de cualquier tipo de inmovilismo social. Si en el caso de la justicia, la solución a una corrupción inevitable en el tejido social era la aparición del gobierno, y este último sufría al mismo tiempo una constante reformulación de sus principios y sus límites debido a los problemas que surgían de

su ejercicio (ÁLVAREZ GARCÍA, 2013); el propio desarrollo de la educación moral, sumergido en el propio devenir histórico de la comunidad, no podía por menos que soportar también dichas reformas y correcciones.

En *A Dialogue* (HUME, 1826) Hume señala con brillantez la tensión inherente a los juicios que parten de la creencia en la uniformidad del razonamiento humano. Allí, Hume muestra con toda su crudeza el espejismo de cualquier pretensión de imparcialidad, y lo cerca que cualquier espectador moral está de encubrir la parcialidad y el fanatismo bajo la tutela acrítica de un *General Point of View* aprendido como contenido. Las miserias, que el espectador descubre en las distinciones morales que hacen los Fourli, no son ajenas a los caracteres y a las acciones que se valoran bajo la bandera de la virtud moral en la cuna de la civilización ateniense. Hume descubre que el ser humano está lejos de poseer la capacidad de situarse en una posición neutral, al menos, cuando las circunstancias temporales han entrado en juego en la propia evaluación moral. El ejemplo que sirve a este propósito es el análisis de la transformación histórica que el juicio moral sobre la traición de Casio y Bruto ha sufrido a lo largo del tiempo en las distintas sociedades que lo han evaluado. ¿cómo no sentir desasosiego ante semejante vacío? ¿cómo asumir de una vez y de forma definitiva un juicio moral, aun siendo producido bajo el criterio imparcial de la utilidad en favor de la humanidad, si este mismo criterio está sujeto a los cambios y transformaciones históricas de los propios imaginarios colectivos? ¿cómo evitar, entonces, que la educación en dichos contenidos no genere, andado el tiempo, individuos ciegos a su fanatismo y cancerígenos para el propio despliegue de la justicia?

El salto cualitativo frente a las propuestas educativas anteriores está en germen aquí. La precaución que Hume adoptará frente a una creencia como la de la imparcialidad a través del análisis histórico y evolutivo de su configuración - que muestra cómo en el fondo la evaluación de la distinción moral está terriblemente sujeta a las modas derivadas de las costumbres y a su asimilación acrítica a través de la educación - le obligará a elaborar una crítica en el mismo sentido del papel del educador y de la educación misma, y a denunciar aquellos currículos educativos susceptibles de volverse, con el paso del tiempo, nocivos para el correcto desarrollo de la justicia; al mismo tiempo, esa misma cautela será la que le obligue a asumir una idea rectora dentro del propio proceder educativo, que no será otra que la de la posibilidad de un progreso moral. Un progreso moral que no consistirá en mejorar el juicio moral de las civilizaciones anteriores, o en reevaluar anacrónicamente las acciones y los comportamientos pasados, sino en afinar la precisión con la que juzgamos moralmente los comportamientos humanos, merced al estudio de la literatura y la historia, la filosofía o la poesía, en definitiva, gracias a la adquisición de una comprensión más profunda del desenvolvimiento histórico de la naturaleza humana que permita sortear los prejuicios inherentes a la condición misma del espectador.

5 El doble papel de la educación moral en Hume: la educación del agente y la educación del espectador.

Hume ofrece en el *Treatise* la terna de definiciones que de alguna manera describen las distintas fases por las que cíclicamente pasará la educación: de una lado, la educación en los estándares del gusto, centrada en la constitución del agente, cuya finalidad última es que el educando aprenda las convenciones morales fundamentales; en segundo lugar, la corrupción inherente a la primera y su tendencia a convertirse en la antesala del fanatismo por la vía del entusiasmo acrítico y del olvido de los criterios que generan la distinción moral; y por último, su solución en clave de educación crítica del espectador y su juicio evaluativo.

La educación para el agente es definida en el *Treatise* a través de sus dos principales características: en primer lugar, como el tipo de costumbre que directamente produce creencias (HUME, 1978, p. 116), y posteriormente como la base de cualquier distinción moral (HUME, 1978, p. 295). Tras la configuración del gobierno, éste necesita inocular en la opinión de los individuos los mimbres a través de los cuales se ha estabilizado la sociedad. La educación será la encargada de transmitir tanto el criterio de utilidad, como sus principales conclusiones. Pero como ya vimos, el contenido de la información moral no está fijado de forma definitiva en Hume. La complejidad de los estándares del gusto no solo reside en la dificultad para alcanzar un consenso, sino en su contingencia. El estándar moral y sus conclusiones evaluativas tienen fecha de caducidad; un límite a partir del cual educar en el mismo implica multiplicar exponencialmente el cáncer que para el juicio moral supone el fanatismo y la superstición, y que convierte a la educación en la causa artificial y el fundamento falaz de cualquier opinión nociva (HUME, 2014, p. 117). Al igual que ocurría en el amanecer del gobierno, cuando el olvido de los intereses comunes que dieron pie a la justicia generaba un conflicto que amenazaba la paz social, las cualidades inherentes a la educación, y su influencia en nuestra agencia, subvertían con el desarrollo del tiempo sus bondades en problemas. Para Hume, la educación nos acostumbraba de tal modo a censurar la injusticia y el vicio, que nos hacía olvidar la reflexión sobre sus perniciosas consecuencias que estaba a la base del juicio (HUME, 2014, p. 83), es decir, nos hacía olvidar el origen del criterio a partir del cual se generaba nuestra evaluación, convirtiendo el contenido de la conclusión —susceptible de ser históricamente parcial— en una verdad indiscutible por estar bien fundada, aun cuando dicha evaluación comenzara a mostrar sus debilidades. ¿Qué ocurriría si de repente, influenciados por esa educación pretendiésemos evaluar una acción similar pero afectada de nuevas condiciones históricas que exigirían un mayor refinamiento en el juicio y en los mismos criterios? ¿Cómo resolveríamos, sin sentir que cometemos injusticia o que nos separamos de los estándares de nuestra comunidad, el cambio de criterio? La utilidad pública estaba en constante transformación, lo que antaño fuesen virtudes aparentemente útiles - como

las virtudes monacales - hogaño resultaban contrarias a cualquier interés que pudiera surgir de una reflexión sobre nuestra naturaleza. Un escenario susceptible de generar tal conflictividad, exigía una solución.

La educación en los estándares evaluativos, pues, solo resultaba positiva mientras estos estándares eran lo suficientemente viejos para no ser considerados novedosos y parciales o grupales, y lo suficientemente novedosos para no ser considerados dogmas indiscutibles. La dificultad para sostener dicho equilibrio es la que producirá en Hume la necesidad de transformar, desde el punto de vista formal, la educación. La clave, pues, consistiría en reorientar la finalidad misma de la educación, es decir, desdoblarse su objetivo sumando a la función dedicada a inocular los contenidos en forma de criterios y conclusiones morales una función vigilante y crítica, dedicada al perfeccionamiento de la capacidad para generar criterios de imparcialidad y objetividad. Hume añadía, pues, a la perspectiva del agente la perspectiva del espectador, y las hacía convivir otorgando toda la primacía a la segunda. La educación moral del espectador producirá, bajo el criterio *humeano*, un refinamiento en su capacidad evaluativa, en su juicio moral; despertará en su espíritu un gusto estético mucho más complejo, agudizará su sensibilidad, y la ataviará con las herramientas fundamentales para denunciar y sortear el prejuicio, el fanatismo o la superstición, ajustar en cada evaluación las fronteras del bien y el mal morales (HUME, 2014, p. 52).

Ajustar la frontera del bien y del mal morales será la labor por delante de la educación moral y para ello, nada mejor que dedicar los esfuerzos pedagógicos en refinar el gusto de los educandos ya que, como Hume afirma en *A Delicacy of Taste*, el refinamiento del gusto nos facilitará nociones más justas de la vida y mejorará el juicio que formulamos del carácter de los hombres:

I am persuaded that nothing is so proper to cure us of this delicacy of passion, as the cultivating of that higher and more refined taste, which enables us to judge of the characters of men, of compositions of genius, and of the productions of the nobler arts. A greater or less relish from those obvious beauties which strike the senses, depends entirely upon the greater or less sensibility of the temper; but with regard to the sciences and liberal arts, a fine taste is, in some measure, the same with strong sense, or at least depends so much upon it that they are inseparable. In order to judge aright of a composition of genius, there are so many views to be taken in, so many circumstances to be compared, and such a knowledge of human nature requisite, that no man, who is not possessed of the soundest judgment, will ever make a tolerable critic in such performances. And this is a new reason for cultivating a relish in the liberal arts. Our judgment will strengthen by this exercise. We shall form juster notions of life (HUME, 1826, p. 5).

Una cualidad que se reafirma cuando en su ensayo *Of the Standard of Taste* Hume afirma, a propósito de la imposibilidad para profundizar en los matices de cualquier objeto de evaluación de aquellos que solo gozan de un criterio estético rudo y mediocre:

Strong sense, united to delicate sentiment, improve by practice, perfected by comparison, and cleared of all prejudice, can alone entitle critics to this valuable character, and the joint verdict of such, wherever they are to be found, is the true standard of taste and beauty. (HUME, 1826, p. 273).

La educación moral, pues, debía, una vez asumido que al igual que en el juicio estético, el moral no era sino un juicio basado en el sentimiento producido bajo el condicionante de un estándar consensuado y válido para toda la humanidad - aunque caduco - orientar sus contenidos y su currículo a producir en los educandos un sentido similar al de aquellos capaces de apreciar todos los matices de la belleza. Un sentido así, permitiría al espectador emitir juicios morales cada vez más imparciales, sostener sobre su criterio una cantidad cada vez más ingente de información, en definitiva, ejercer las veces de custodio del progreso de la justicia merced a su impermeabilidad frente a los prejuicios y simplificaciones endémicos en la educación tradicional centrada en el agente.

6 La deducción del currículo

El cambio de paradigma producido por Hume en la educación moral traía consigo una nueva configuración de contenidos en favor de la perfección del juicio moral. Nos limitaremos a enumerar aquellas disciplinas que bajo su criterio, y en virtud de la analogía establecida en este artículo entre el juicio moral y el estético, servirían a los nuevos objetivos pedagógicos.

En primer lugar, en su formación moral, el educando debía estar sometido a una constante exposición a las distintas formas de belleza que se habían manifestado a lo largo de la historia, así como a la práctica de alguna de las bellas artes. Como Hume indica en *Of Standard of Taste*, esta exposición agudizaría la mirada y le permitiría penetrar con toda profundidad en el sin fin de matices de que el objeto en cuestión, en relación con nuestra subjetividad, fuese capaz. Esta profundidad, sumada a la tolerancia ínclita en esa apreciación histórica de las formas de la belleza vacunaría al educando frente a cualquier *parroquialismo* moral y lo acercaría al ideal de imparcialidad que debía regir la casuística de un juicio como el moral. Dicha sensibilidad le permitiría comprender los matices de un comportamiento, tener en cuenta la totalidad de las circunstancias, y las diferencias imperceptibles de una situación histórica y otra. Como señala en *Of Delicacy of Taste*, dicho aprendizaje habilitaría la tranquilidad para un juicio imparcial:

[...] nothing is so improving to the temper as the study of the beauties, either of poetry, eloquence, music, or painting. They give a certain elegance of sentiment to which the rest of mankind are strangers. The emotions which they excite are soft and tender. They draw off the mind from the hurry of business and interest; cherish reflection; dispose to tranquillity; and produce an agreeable melancholy, which, of all dispositions of the mind, is the best suited to love and friendship. (HUME, 1826, p. 6).

Junto con dicha exposición y practica de las artes, Hume señalaba la prioridad del estudio de la Historia. El conocimiento de la Historia se revelaba fundamental por un motivo esencial: evitaba la excesiva abstracción en la que podría terminar cayendo el educando, de ser la filosofía la única disciplina que estudiase. Cuando el filósofo contemplaba el carácter o la personalidad del individuo evaluado, la frialdad de su abstracción y su esfuerzo por ser neutral derivaban en una incapacidad para producir un sentimiento que le permitiera distinguir entre la virtud o el vicio. La Historia, sin embargo, tanto para el que la producía, como para el que, como lector, la consumía, situaba al espectador en un justo medio entre el extremo que ocupaba el filósofo y el que ocuparía alguien vinculado o interesado personalmente en la evaluación. Esa posición intermedia hacía germinar una evaluación neutral, que adolecía de esa incapacidad filosófica para generar un sentimiento evaluativo (HUME, 1826, p. 533). La filosofía ocupaba, también, un lugar privilegiado en la educación moral del individuo, pero lo hacía, como se afirma en el ensayo sobre el suicidio, por su capacidad crítica como antídoto contra la superstición y la falsa religión (HUME, 1826).

Se resumían así, las disciplinas que estaban llamadas a contrarrestar cualquier entusiasmo o prejuicio susceptible de florecer en la educación del agente. Lejos de cualquier interés por dominar las pasiones o controlar los sentimientos, Hume entrega a la profundización de los mismos el futuro del desarrollo de la justicia y del perfeccionamiento del juicio moral. Inhabilitada la razón, asumida la propia condición histórica de los asuntos humanos y de sus criterios, debe ser el individuo como espectador privilegiado del concurso de la naturaleza humana el que perfeccione su criterio a través de una formación que lo único que persigue es volverlo, merced a su sensibilización, cada vez más tolerante y humano.

7 Conclusión

El artículo ha mostrado cómo el papel que Hume reservaba a la educación moral no era otro que el del refinamiento y la perfección de la capacidad para emitir juicios y evaluaciones morales por parte del espectador, lo que suponía un cambio en el paradigma, centrado hasta entonces en la educación del agente, que había sido asumido hasta entonces por la tradición filosófica vinculada a la educación moral. Al mostrar el carácter contingente y evolutivo del criterio moral de imparcialidad y la necesidad de corregir su tendencia a volverse parcial en su desarrollo y en su transmisión a través de la educación, Hume articulaba un modelo educativo que, en virtud de un currículo dedicado al refinamiento del gusto por medio de la poesía, la literatura, la historia y la filosofía, volvía al individuo más capaz para la imparcialidad, más tolerante por ser custodio en su espíritu de la entera humanidad y, por defecto, más preparado para la asunción de instituciones democráticas compatibles con la libertad individual y la justicia.

Las referencias

- ÁLVAREZ GARCÍA, Santiago. La conservación del poder en David Hume. *Eunomia*, n. 2, p. 63-83, 2013.
- BAIER, Annette C. Hume on Moral Sentiments, and the Difference they Make. In: RORTY, Amelie Oksenberg. *Philosophers on Education*. New Historical Perspectives. Nueva York: Routledge, 1998. p. 226-237.
- BESSER-JONES, Lorraine. The Role of Justice in Hume's Theory of Psychological Development. *Hume Studies* 32, n. 2, p. 253-276, 2006.
- CLARKE, Samuel. *A Discourse concerning the Unchangeable Obligations of Natural Religion and the Truth and Certainty of the Christian Revelations: The Boyle Lectures 1705 in the Works of Samuel Clarke*. Nueva York: Garland Publishing, 1978.
- FOOT, Philippa. Hume on Moral Judgement. In: PEARS, David (Ed.). *David Hume: a symposium*. London: St Martin's Press, 1963. p. 74-80.
- HARRISON, Jonathan. *Hume's Moral Epistemology*. Oxford: Clarendon Press, 1976.
- HEGEL, G. W. F. *Lectures on the History of Philosophy*. Traducido por R.S.Haldane y Frances H.Simson. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
- HERMOSA ANDÚJAR, Antonio. *De la educación del príncipe a la educación del ciudadano*. México: Triana Editores, 1998.
- HUME, David. *A Treatise of Human Nature*. 2. ed. Editado por L. A. Selby-Bigge. Oxford: Clarendon Press, 1978.
- . *Investigaciones sobre los principios de la moral*. Traducido por Carlos Mellizo. Madrid: Alianza, 2014.
- . *The Philosophical Works of David Hume*. Editado por T. H. Green y T. H. Grose. Edimburgo: Black and Tail, 1826.
- KING, James. Hume's Classical Theory of Justice. *Hume Studies* 7, n. 1, p. 32-54, 1981.
- KORSGAARD, J. The General Point of View: Love and Moral Approval in Hume's Ethics. *Hume Studies* n. 25, p. 3-41, 1999.
- MACKIE, J. L. *Hume's Moral Theory*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- MILLER, David. *Philosophy and Ideology in Hume's Political Thought*. Oxford: University Press, 1984.
- NORRIS, Chirstopher. *Spinoza and the Origins of Modern Critical Theory*. Oxford: Blacwell Publishers, 1991.
- OKSENBERG RORTY, Amelie (Ed). *Philosophers on Education*. New historical

perspectives. Nueva York: Routledge, 1998.

TENENTI, Alberto. *La Edad Moderna*. Siglos XVI-XVIII. Barcelona: Crítica, 2000.

Recebido em 19/09/2016

Aprovado em 12/04/2017