

El problema de la tutela desde Hobbes a Kant: la cuestión del consejo y la crítica de la filosofía

Carlos Ruvituso
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
cruvituso@gmail.com

Resumen

De Montaigne a Rousseau, pasando por Hobbes, el problema de la educación coincidió con la institución de una tutela que no concierne simplemente a instrucciones o lecciones, sino a la formación del juicio por medio de ejercicio. Por otro lado, el problema de una institución ficticia de la tutela proviene del derecho romano: se trata del reconocimiento de una *universitas*, corporación o república que debería asumir las obligaciones de un tutor, tal como la restitución en integridad, etc. En Hobbes esta figura aparece problematizada de forma crítica con respecto a la institución del Protectorado en una dictadura temporaria, donde el pueblo es tratado como un menor: la cuestión será replanteada en Kant en lo que toca a la Ilustración y su oposición al despotismo.

Palabras clave

Tutela, ficción, despotismo, Ilustración

Abstract

From Montaigne to Hobbes and from him to Rousseau, the problem of education was too the problem of guardianship conceived not only as the giving of instructions o lections, but on the formation of judgment. Opposed to that was the institution of fictional guardianship whose conception came from Roman law: a *universitas*, corporation or republic, who contracted obligations of restitution. In Hobbes this institution was treated by critical means on the subject of temporal dictatorial power, were the people and the Parliament is treated as a minor: the question returns in Kant when he makes a difference between a period of Enlightenment and a Despotic government.

Keywords

Guardianship, fiction, despotism, Enlightenment

Montaigne formuló una crítica a la dirección de la conciencia que no se ligaba únicamente a la autoridad religiosa y la libertad de conciencia, sino a la formación del juicio como una salida del estado de tutela. El problema fue retomado por el racionalismo: desde Hobbes se plantearon, a la vez, en la filosofía, tratados de reglas de conocimiento que suponían lo que era la mente, y por otro lado, tratados de educación en términos de una tutela que se debatía entre la instrucción de un mando, la enseñanza de una lección, y el ejercicio gradual para alcanzar una independencia. Kant llevará este planteo a un límite, señalando la existencia de una tutela que sobrepasa el período de la minoría de edad: la salida de la misma requiere preguntarse por la Ilustración.

La cuestión de la tutela en el racionalismo

Montaigne en su Ensayo 1:26 sobre la institución de los menores distingue entre la educación y la “instrucción”: esta última, dice, sujeta los unos a la voluntad de los otros y les da lecciones basadas en las citas de la autoridad. De este modo, aun cuando fuera transitoria su institución, y los menores quedaran libres de sujeción, por la mayoría de edad, su libertad (y aquí hay que considerar a qué se remitía)¹

¹ Es posible que plantear el problema de la noción de “libertad” en Montaigne en términos de una exención del juicio respecto a la “tutela” de (i) los consejeros “peritos” (ii) a los directores de conciencia, por medio de una consideración de las conductas “excusables” o “justificables”, permita resolver la ambigüedad con que se planteó el tema de (i) la libertad de conciencia (ii) las libertades de prerrogativas (iii) la libertad de la conducta en Montaigne: por ejemplo, Boutcher considera que la importancia de Montaigne reside en el problema de la libertad de conciencia, sea en la forma del juicio, sea en la forma del discurso, frente a otros comentaristas como Pasquier que comprenden a la noción de “liberté” en términos de la inmunidad jurídica de restricciones externas. Schneewind considera que Montaigne considera libertades “fácticas” de hecho, reconocidas, por ejemplo, en naciones diversas, pero sin embargo mantiene la exigencia de una sujeción a las leyes y costumbres locales. Hartle, en cambio, considera que, más allá de la postura escéptica, Montaigne considera la posibilidad eventual de una libertad adquirida en el foro externo. Pero es preciso considerar el problema de la “libertad” en Montaigne a través de las nociones de “exención de preocupaciones” respecto al juicio, y la “excusación justificatoria” respecto a la conducta conveniente. Langer, Ullrich (ed.), *The Cambridge Companion to Montaigne*,. Cambridge: Cambridge University Press. 2006, pp. 46, 213, 195-196.

quedaba extinta, como la de aquellos que nunca terminan con su tutela.² Montaigne se remite aquí a los teólogos morales y a los directores de conciencia que predicaban las “creencias comunes”, pero no las “ponían en regla” en sus actos.³

Siguiendo la lectura de Charrón, a menudo se considera que Montaigne argumentó frente a la autoridad casuista de los juristas, en torno a la exigencia de una instancia última en el derecho frente a la relación indefinida de comentadores sobre una ley, escritura o fuente equívoca.⁴ El argumento parece estar también en Hobbes. Éste critica a la pericia de los juristas privados, letrados en el derecho común, sosteniendo la exigencia de una autoridad soberana que: (i) tomando en cuenta las razones, proceda como árbitro resolutor frente a ellas, o bien (ii) en caso de ser juez, se remita al problema de los casos no contemplados por la ley positiva. En ambos casos, se parte de un argumento de no-analogía en conformación o revocación de fallos precedentes. El argumento de Hobbes se torna a la vez a la exigencia de que haya una formación en las universidades públicas en torno a la observancia y el cumplimiento de las leyes: los derechos implican obligaciones y para poder cumplirlas es preciso comprender las instrucciones de los maestros. Sin embargo, Hobbes considera la formación de un criterio subjetivo susceptible de aconsejar con buenas razones, como un beneficio procurado a los cargos del Estado. Para ello considera, por ejemplo, que los padres no tienen, bajo la ley civil un dominio absoluto sobre los hijos, sino una “tutela transitoria” ligada: (i) a la dependencia de su sustento, y (ii) a los beneficios de su educación. Sin embargo, para Hobbes la situación de la educación en las universidades es compleja: ya que una parte de la multitud, por ejemplo, por el asesoramiento de juristas privados⁵ que los persuaden de reclamar por derechos que no tienen correlato con sus obligaciones frente a las leyes públicas, parece estar “no muy bien instruida” (*not well instructed*).⁶ A causa de ello, por ejemplo, el Parlamento puede ponerse bajo la tutela de un “Protector” que, bajo el título del “custodio de la

² “Notre âme ne branle qu'à crédit, liée et contrainte à l'appétit des fantaisies d'autrui, serve et captivee sous l'autorité de leur leçon. On nous a tant assujettis aux cordes que nous n'avons plus de franches allures. Notre vigueur et liberté est éteinte. Nunquam tutelæ suæ fiunt” Montaigne, Michel *1 Essais*, Tome premier, Imprimerie Nouvelle Pech & C. Bordeaux, 1906, pp. 195.

³ “C'est leur roolle de reciter les communes creances, non pas de les regler; cette part touche les theologiens et les philosophes directeurs des consciences” Montaigne, Michel, *Essais de Montaigne*, Tome 4, Nouvelle Edition avec des notes choisies, Paris: Librería Garnier Freres, 1925, p. 60.

⁴ Montaigne, Michel, *Essais de Montaigne. Tome 4. Nouvelle Edition avec des notes choisies*, Paris: Librairie Garnier Freres, 1925, p. 219.

⁵ Hobbes, Thomas, *Behemoth*, Madrid: Tecnos, 1992, pp. 151; 154.

⁶ Hobbes, Thomas, *Leviathan*, New York: Oxford University press, 1998, p. 126.

libertad”, ejercería una Dictadura sobre el pueblo tratado como un menor de edad.

En este campo de problemas es preciso comprender que en el *Contrato social* 1.2 Rousseau, basándose en Locke, señale el carácter eminentemente parcial y transitorio del poder paterno, retomando los términos del mismo *Segundo tratado* (capítulo VI, “El poder paternal”) en que se reducía el mismo a una tutela. Saliendo de la instancia soberana-absoluta de la patria potestad, el poder paternal no sería sino un poder de tutela al que le estaría encargada la crianza y la educación de los infantes a través del pasaje de la minoría a la mayoría de edad. Ahora bien, una vez cumplida la edad, se tienen que haber cumplido también los ejercicios asignados al respectivo infante, y las instrucciones del tutor, de modo que ambos puedan eximirse recíprocamente de sus respectivos deberes transitorios:

pero los niños no restan todavía ligados al padre más que durante el plazo que ellos tienen la necesidad para conservarse. Una vez que esta necesidad cesa, el lazo natural se disuelve: los niños, exentos de la obediencia que le deben al padre, y el padre exento de la obediencia de los cuidados que le debe a los hijos, ingresan todos igualmente en la independencia.⁷

Pero al deber u obligación natural, forzada por la necesidad misma de la conservación, se le agrega un suplemento, un beneficio particular, es decir, aquel de la educación, problema del cual se va a ocupar en el *Emilio*, puesto en discusión directa con Locke.⁸ Rousseau, sin embargo, oponiéndose a la forma enciclopédica de la enseñanza pupilar (tanto como a la institución de los Colegios) critica la idea de una educación que *supusiera un entendimiento que ya estuviera potencialmente formado en el niño y predispuerto para aprender las reglas puras de la razón*. Rousseau responde también a un modelo de la tutela basado en el “derecho natural”, acorde al cual formula su noción progresiva de una educación en vistas a formar gradualmente la conciencia racional del sujeto, luego de la cual únicamente se podría dar por cumplido el paso a la mayoría de edad en que este podría devenir un ciudadano libre capaz de asumir el pacto civil. Tiene sin embargo, al menos dos dificultades:⁹ (i) abordar a la educación como un “arte” o técnica que no

⁷ Rousseau, J.J., *Du Contrat Social*, Genève: Editions A L'Enseigne du chevalailé, 1947, p. 122.

⁸ Rousseau, J.J., *Émile*, Québec: Université du Québec, 2002, pp. 5-9.

⁹ Rueff en su reciente libro sobre Rousseau puso el énfasis en la exigencia de una formación “moral” del sujeto en una libertad “ética”, que el *Contrato social* da por supuesta como una condición para la asunción del pacto civil y su libertad sujeta a los deberes y obligaciones de las leyes: pero sería en el *Emilio* donde esta formación viene a tratarse de forma detenida y sistemática. Rueff procede considerando (i) la exigencia de “desnaturalizar” al sujeto en

proceda simplemente a eximir o dispensar al sujeto del ejercicio de su propio obrar (delegándolo a otro, o generando una necesidad de tal o cual artefacto), (ii) exige que sea el sujeto mismo el que, a través del beneficio de una educación que solo le indica las vías (sin instruirlo en un mando, ni enseñarle un conjunto de contenidos), se exima de las dependencias y preocupaciones del ánimo y sea capaz de excusar obstáculos dando cuenta justificada de sí mismo, aún sin exigencia de una institución social o una costumbre moral que le reconozca sus libertades civiles.

Lo que va a surgir entonces es, como en Montaigne, el problema de una tutela que se extiende más allá de la minoría de edad, donde el sujeto se pone a sí mismo en posición de un pupilo, consultando y delegando a terceros el uso de su entendimiento. El problema va a ser formulado por Kant en la conocida *Carta* de 1786 titulada *¿Qué es orientarse en el pensamiento?*, en la cual se remite a las controversias respectivas a la dirección de la conciencia en el campo de la religión en términos de una tutela (*Vormundschaft*), las cuales tienen lugar cuando

independientemente de todo poder externo en asuntos de religión, los ciudadanos se ponen tutores frente a otros ciudadanos y en lugar de sus argumentos, por fórmulas de fe obligantes, acompañadas del temor y la presión del peligro de una indagación personal, a saber, gracias a la impresión hecha a tiempo en los espíritus, exilian todo examen de la razón.¹⁰

Kant, por ende, se remite al modo en que los ciudadanos, en vistas a evitar asumir el uso de la razón, argumentando en los asuntos que exceden lo empírico, como la religión, acuden a terceros como sus tutores sujetándose a los preceptos de fe que estos les dictan. Nos encontramos precisamente en el punto en que solo es posible “pensar” (y no “saber”), es decir, donde no hay un saber empírico, y por ende las fórmulas de fe tienen que ser examinadas como máximas prácticas que

su animalidad por medio de la educación (ii) la exigencia de un pasaje gradual de la formación del sentimiento de conciencia, el dominio de sí por la fortaleza, y el desapego de las afecciones, como procedimientos irreductibles a la libertad civil de las instituciones y la moral supuesta en el contrato. Nuestro análisis sigue el camino inverso: partimos de la limitación de la patria potestad por medio de la tutela transitoria y condicional del lazo natural, que Rousseau retoma de Locke, cuya exención deja en la independencia “jurídico-formal” al sujeto, y a partir de allí tratamos de discernir el modo en que Rousseau distingue entre (i) la instrucción de ordenes por los *gouverneurs* (ii) la enseñanza de contenidos por los Colegios (iii) la educación como un beneficio en la formación del sujeto rendido por un ejercicio, en vistas a (i) alcanzar la exención de “previsión” y “perturbaciones”, y por medio (ii) la interposicion de excusas justificatorias. Rueff, Martin Radical. *La antropología de Jean-Jaques Rousseau y las teorías contemporáneas de la justicia*, Buenos Aires: UNIPE, 2014, pp. 76, 124, 186.

¹⁰ Kant, Immanuel *Was heißt: sich im Denken orientieren? Immanuel Kants Werke. Band IV. Schriften von 1783–1788*, p.349–366 und p. 545–548. Herausgegeben von Dr. Artur Buchenau und Dr. Ernst Cassirer. Berlin: Bruno Cassirer, 1913, p. 363.

la razón se da a sí misma. Este examen se encuentra en el uso de la razón por sí misma, en vistas de evaluar los argumentos supuestos en las respectivas máximas y preceptos. Ahora bien, este examen crítico de las máximas morales de la religión por parte de la razón es lo que la exime de caer en contradicción, y a la vez impide que otro, un tutor, piense por uno mismo.

Pero la cuestión de esta “tutela” (*Vormundschaft*) del entendimiento, no se reduce al problema de la religión, de modo que, como se sabe, la cuestión ya había sido formulada por Kant dos años antes en 1784 con su breve respuesta a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?* Es preciso notar que, en primer lugar, Kant retoma la tesis de Rousseau sobre la sujeción “natural” a la tutela por la edad de los menores, y la exención formal dada por el cumplimiento de la mayoría de años. Pero ello solo se hace para esclarecer que el denominado “estado de minoridad” respecto al uso del propio entendimiento no es aquel concerniente a la edad: es decir que, una vez que el cumplimiento de la mayoría de edad nos eximió de la tutela obligatoria de un tercero, a la cual se estaba naturalmente sujeto, sin embargo, uno se deja dirigir por la tutela de otro, al punto de que, por el adiestramiento y el hábito, el estado de tutela deviene “casi natural”.¹¹

Pero la posición crítica se extiende también a las formas de la tutela respectiva a la institución general de los preceptores de pupilos. Si suponemos que aquellos quienes han salido de su “estado de minoridad”, alcanzando un uso propio del entendimiento por sí mismos, deberían ser los tutores de los otros que aún restan en su “minoridad” con respecto al uso de la razón, se derivarían al menos dos problemas (i) que estos mismos tutores se vieran obligados a dictar sus preceptos como reglas dogmáticas a ser aprendidas sin cuestionamiento; o bien (ii) que el mismo público los forzara a asumir el cargo de tutores de forma perpetua.

Notemos que Kant, por otro lado, señala que su propia crítica al “estado de tutela” es posible porque el soberano político no asume la posición de un tutor coactivo respecto al uso público del entendimiento en la emisión de dichos concernientes a los asuntos de religión, las ciencias y las artes. Es decir, se refiere a una época de emergente “ilustración” en que el soberano revocaría sus poderes de tutor y permitiría entonces el pasaje del “estado de minoría” al de “mayoría de edad”. Pero, en segundo lugar Kant señala que es la responsabilidad del ser humano (o del “ciudadano” en *¿Qué es orientarse en el pensamiento?*) salir del estado de minoridad en el que él mismo se puso: es decir, no hay, como en los casos anteriores, un “tutor” condicional y transitorio que pueda “enseñar” a cada uno a usar de su propio entendimiento. Cabe hacer, con respecto a este punto, al menos dos preguntas: primero

¹¹Kant, Immanuel, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, en *Denken Wagen*. Stuttgart: Reclam, 2017, pp. 6-7.

(i) ¿en qué consistía este poder tutelar coactivo del soberano sobre el entendimiento de los súbditos respecto a su pronunciación en asuntos de religión, ciencias y artes, y en qué medida se diferencia de la coacción sobre los actos? ;¹² segundo (ii) ¿en qué consistían las formas de la tutela consultiva por medio de las cuales los sujetos podían recurrir a directores de conciencia, consejeros o peritos específicos de tal o cual ciencia o arte, etc. en los siglos precedentes a la Ilustración?¹³

Conclusión

Kant plantea con respecto a la Ilustración que tiene que reconocerse un derecho a pronunciarse por medio del uso de la propia razón ante el público, diverso al lugar que ocupa el maestro como transmisor de un dogma. Señala que el soberano, en su período, salía del lugar de “tutor” respecto tanto a la religión como a las ciencias y las artes; que en un período anterior concerniente al despotismo el poder ejercía a la vez una forma consultiva en el foro interno y coactiva en el foro externo. Esto se contraponía a la inviolabilidad del foro interno en lo que toca a la libertad de conciencia, por ejemplo, en la imposición de un dogma, y podía sobrepasar la forma jurídica de la contrapartida entre el derecho propio y las obligaciones respecto a los otros. En todo caso, en el *Conflicto de las Facultades* la filosofía parece más bien estar en el lugar de la crítica a las doctrinas que se presentan en la teología, el derecho y la medicina en lo que toca a la enseñanza pública. Esta crítica va dirigida al modo en que el gobierno ejerce un influjo sobre este saber: (i) impresionando al público por medio de las doctrinas, (ii) usando la enseñanza pública para descubrir pensamientos íntimos y opiniones secretas.

Kant no dice que la Facultad de filosofía, por su posición, venga a interponerse a las otras Facultades: es distinto, dice que cualquiera de estas Facultades puede incurrir en la filosofía al introducir en tales enseñanzas *algo tomado de la razón*. Sin embargo, ¿por qué se arriesgarían ante el poder del gobierno a hacerlo? Porque el poder les hacía creer que les estaba prestada una autorización para interpretar las reglas, las normas, las leyes en lo que toca a sus disciplinas. Kant refiere en este punto al modo en que los teólogos disponen de comentarios a las Escrituras, los juristas a los códigos, los médicos a los reglamentos. Sin embargo, tienen que poder hacer uso libre de la propia razón con toda igualdad. Esto supone que se formen un criterio por sí mismos, en cuanto la enseñanza sea usada “para descubrir pensamientos íntimos y opiniones secretas”, o para transmitir un dogma, se vuelve dificultoso de sostener. En esta situación, previa a la Ilustración, el poder despótico

¹² Que Kant ejemplifica con los casos del servicio militar, la recaudación fiscal, y de obediencia a preceptos religiosos.

¹³ Que Kant ejemplifica con el autor de un libro, el sacerdote y el médico.

se siente lesionado al oír esto, ya que creía gobernar por medio de su doctrina: pero la filosofía se arriesga a tomar la palabra de forma directa ante un poder que rige *de facto*.

Referencias bibliográficas

Hobbes, Thomas, *Behemoth*, Madrid: Tecnos, 1992.

Hobbes, Thomas, *Leviathan*, New York: Oxford University Press, 1998.

Kant, Immanuel, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, en *Denken Wagen*. Stuttgart: Reclam, 2017.

Kant, Immanuel, *Was heißt: sich im Denken orientieren?*, en A. Buchenau y E. Cassirer (eds), *Immanuel Kants Werke Band IV: Schriften von 1783–1788*. Berlin: Bruno Cassirer, 1913.

Langer, Ullrich (ed.), *The Cambridge Companion to Montaigne*, Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

Montaigne, Michel, *Essais. Tome premier*, Bordeaux: Imprimerie Nouvelle F. Pech, 1906.

Rousseau, J.J., *Du Contrat Social*, Genève: A l'enseigne du cheval ailé, 1947.

Rousseau, J.J., *Émile*, Québec: Université du Québec, 2002.

Rueff, Martin Radical, *La antropología de Jean-Jaques Rousseau y las teorías contemporáneas de la justicia*, Buenos Aires: UNIPE, 2014.