



Apuntando al núcleo de la Educación. Una reflexión desde Kant

Dr. Sergio Rábade Romeo*



*“El hombre sólo puede hacerse hombre mediante la educación”
(Kant)*

*“Cada uno de nosotros es por mitad lo que él es y lo que es el ambiente en que vive”
(Ortega y Gasset)*

RESUMEN

El ensayo tematiza una distinción entre dos formas de entender la educación que son tan viejas como el pensamiento griego pero que alcanzan plena conciencia y eficacia histórica en la Ilustración europea. Se trata de la diferencia de la educación como enseñanza como transmisión de conocimientos y la educación como formación humana.

El ensayo examina el trasfondo filosófico de la Educación en la Edad Moderna. Concluye con una crítica a la concepción individualista de la educación de la Ilustración y mostrando la necesidad de complementar dicho individualismo con las exigencias de la comunidad y la sociedad.

Palabras claves:

Educación, Hombre, Cultura, Ilustración, Sociedad.

* Profesor Emérito de la Universidad Complutense y de la Universidad San Pablo-Ceu (Madrid).

ABSTRACT

This paper deals with the fundamental distinction that there is in education between education as a process of imparting knowledge and education understood as a way of forming human beings. This is a very old distinction, that goes back to Greek philosophy and culture but becomes to full light and consciousness in the European Enlightenment.

The paper examines the philosophical background of education in the Modern Age.

The paper ends stating a criticism of the individualism in relation to the concept of education in the Enlightenment and the author contends that the above mentioned conception of education must be reexamined taking in account the social dimension of the human being.

Keywords:

Education, Man, Culture, Enlightenment, Society.

Cuanto, más o menos vocacionalmente, hemos hecho de la enseñanza la profesión de nuestra vida en los más diversos ámbitos del saber, no hemos podido abstraernos a una tendencia que, con constante martilleo, sigue recabando nuestra atención: que la tarea del educador tiene como meta instruir y educar a los alumnos, es decir, ejercer la enseñanza. Ahora bien, los términos “instruir” y “educar” dan pie a una importante distinción en la tarea de la enseñanza señalando una frontera más o menos clara

entre la mera transmisión de conocimientos y el ejercicio de una labor formativa. Todo un amplio campo del saber -concretamente la Pedagogía- hace de esto un tema medular de su quehacer. Indudablemente, el tema no es nuevo. Sin irnos hasta la cultura griega -de Sócrates, por ejemplo, cabría decir que es un educador, pero no un docente-, creemos que en la plenitud de la modernidad, en la Ilustración, se establece la misma distinción, pero, entre los dos miembros de la distinción, se potencia con toda claridad el quehacer educativo

frente al simple ejercicio de la docencia transmisora de contenidos. Por eso vamos a tomar esa época cultural como campo de nuestras reflexiones que ejemplificaremos especialmente en Kant.

Hoy, en cambio, víctimas de una indiscutible miopía, la educación y la formación se quedan muchas veces en referencia ampulosamente proclamada, pero manifestamente soslayada. Está claro: cada profesor, sobre todo en los saberes especializados y diversificados, que son exigencia de la amplitud de nuestra cultura, cree que su función consiste en explicar los temas de su asignatura, sin que quepa esperar de él otra cosa. Lo que se puede esperar, al margen de la enseñanza, se considera deber de los pedagogos. Ahora bien, si se me permite invadir terrenos que no me son propios, voy a tener la audacia de afirmar que la pedagogía, al menos en buena medida, ha sucumbido a lo que cabría llamar la “razón instrumental” en su campo, que es la didáctica: enseñar al profesor a enseñar. ¿Y la formación y la educación? Evidentemente, se tienen en cuenta, pero como una especie de trasfondo más respetado y venerado que estudiado. Si se admite, aunque sea sólo como referencia histórica, que la pedagogía, como otros

muchos saberes humanos, es una deriva de la filosofía, debemos decir a línea seguida que la filosofía tiene en este posible desenfoque una clara responsabilidad. En efecto, la filosofía contemporánea, retrotrayéndonos hasta el siglo XIX, ha reducido el hombre a jirones de humanidad, según las corrientes filosóficas: para unos el hombre es historia, para otros el hombre es vida, para otros es el resultado del devenir económico, etc. Repito: jirones o remiendos de hombre, pero el hombre, lo que debemos entender por hombre, se nos ha perdido entre esos jirones y remiendos. Y esto sin recurrir al estructuralismo, que, en fechas más cercanas a nosotros, ha llegado a proclamar la muerte del hombre, como rechazo de todas esas concepciones fragmentarias del hombre en esa pluralidad de concepciones.

Se me ocurre, tratando de poner marco a estas reflexiones, que, como la tarea educativa es una parte de la cultura, hay que dejar propuesto con toda claridad un axioma fundamental de toda la filosofía de la cultura: el hombre, la noción o concepto de hombre, es el referente básico de toda cultura. Queremos decir que toda cultura se hace para el hombre y desde el hombre. Según la concepción o imagen que se tenga del hombre en una sociedad,

o en una etapa histórica de esa sociedad, la cultura que desde ella se estructura ha de responder a esa concepción o imagen del hombre.

Podemos ejemplificarlo con nuestra cultura occidental. Esa cultura se elabora germinalmente en Grecia, y nosotros somos sus herederos. ¿Cómo entendieron al hombre los griegos? Una respuesta medianamente justa exigiría un amplio recorrido por el pensamiento griego desde los presocráticos hasta Aristóteles. Nos perdonamos ese recorrido para atenernos a la definición clásica que nos propuso el Estagirita: el hombre como el animal que posee razón o palabra. La aceptación secular de esta noción impuso su sello en el desarrollo de la cultura occidental: hemos elaborado una cultura básicamente racional, con todos los matices diferenciales que se quieran, tanto según los diversos ámbitos geográficos, como según las diversas etapas históricas en el discurrir de tal cultura occidental. Somos una cultura centrada en el hombre, y en un hombre que ha de ser visto desde la perspectiva de su racionalidad. De ahí que los valores que aquilatan la noción de hombre adquieran mayor relieve y mayor peso en las etapas en las que se incrementa el volumen y el peso de la reflexión sobre el hombre. Pero como nuestra larga cultura occidental sufrió

fuertes influencias de otras culturas, ello pudo desdibujar sus perfiles característicos. Tal cosa sucede, por ejemplo, con la profunda incidencia de la cultura judeo-cristiana.

Bajo esa incidencia seguimos hablando del hombre, pero ese hombre ya no es básica y fundamentalmente un hombre entendido desde la razón, sino que a esa razón le subyace y la condiciona la dimensión de creaturidad y de imagen de Dios, en acorde con la narración bíblica. El hombre seguirá siendo entendido como racional, pero su racionalidad es imagen y participación de la racionalidad divina. Con el Renacimiento el hombre recobra -o lucha por recobrar- una concepción autónoma de sí mismo. No es que niegue a Dios ni tampoco la dimensión de creaturidad del hombre. Pero el hombre empieza a atenerse a sí mismo en un proceso que se va a acentuar en el racionalismo y que va a culminar en la Ilustración.

Nos parece que la Ilustración es una etapa modélica en la concepción de una pedagogía que no se reduzca a instrucción, sino que aspire a la educación y formación. La Modernidad, al paso que recupera la centralidad del hombre en la cultura, somete ese hombre a un ajetreo de concepciones que si, por una parte, enriquecen la noción del hombre, por otra, van a con-

ducir esa noción a un callejón sin salida. Hay que partir del hombre-conciencia-sustancia pensante de Descartes. Esta concepción resuena, aunque sometida a profundas inflexiones en los demás racionalistas, acaso con la excepción de Spinoza, que, en su monismo sustancial, reduce el hombre a un complejo de modos de la sustancia única. La remisión a la sustancia como constitutivo del hombre, bien en forma directa (Descartes, Leibniz), o bien indirecta (Spinoza), permitía tanto explicar la naturaleza del hombre como la identidad constitutiva de cada individuo humano, ya que la identidad estaba radicada en la sustancialidad.

Pero este marco positivo se quiebra en los empiristas clásicos ingleses, especialmente en Locke y Hume. El Ensayo sobre el entendimiento humano de Locke, como libro en el que se enhebran giros e inflexiones históricas, es una obra imprescindible para ver qué ha sucedido y qué puede suceder con la concepción del hombre como sustancia y como conciencia. Basta una somera lectura del Cap. XXVII del libro II de dicha obra para darnos cuenta de que estamos entrando por derroteros que nos alejan de las concepciones inmediatamente anteriores del hombre y de su principio de identidad. Así, por ejemplo, se nos dice que

esa identidad personal consiste en tener una conciencia ejercida en el pensamiento (§ 9). Hasta tal punto es así, como dice en el párrafo siguiente, que cabría admitir que distintas sustancias pudieran constituir una sola persona si están unidas en una misma conciencia. Esta tesis se refuerza y confirma con ejemplos en los párrafos siguientes. Esta posición se desarrolla en paralelo con el rechazo de que la identidad personal tenga que ver con la identidad de sustancia.

Indudablemente con Locke se nos agrieta uno de los elementos básicos en la concepción y explicación del hombre: estamos perdiendo la categoría de sustancia como elemento fundamental de su constitución y como soporte de su identidad. Se puede decir que volvemos a la preminencia de la conciencia como en Descartes, pero sin identificar tal conciencia con la sustancia pensante. Es decir, la conciencia es conciencia de percepciones, o sea, “conciencia de sus actos y pensamientos presentes”, como se nos dice en el § 10 del mismo capítulo. Siendo Locke uno de los indiscutibles pontífices de la Ilustración, la concepción lockeana del hombre gravita sobre la cultura y la pedagogía ilustrada. Y, además, no se trata sólo de que esta concepción sea exclusiva del

autor del Ensayo. Todo conocedor del empirismo sabe que esta posición que, con ciertos balbuceos, propone Locke, va a ser llevada a una posición extrema con Hume.

En efecto, con Hume se problematiza todavía más la concepción del hombre al explicarlo, sobre todo en su dimensión de sujeto epistemológico, en función del dinamismo y pluralidad de sus percepciones, por más que esa pluralidad se intente reducirla a una problemática unidad de la conciencia en el plano psicológico y en el moral. Podemos acudir a los textos básicos en la sec. 6 de la IV parte del lib. I del *Treatise of human nature*. Ahí se nos dice que, por lo que a él se refiere, cuando trata de acceder en profundidad a su mismidad, se encuentra o tropieza siempre con alguna percepción, por ejemplo, de calor o de frío, de dolor o de placer, etc. “Jamás puedo captarme (aprehenderme) a mí mismo en momento alguno al margen de una percepción, y jamás puedo observar cosa alguna que no sea una percepción”. Por eso, unas pocas líneas después, formulará uno de sus textos básicos y más famosos a este respecto: “Dejando de lado a algunos metafísicos de este tipo, del resto de la humanidad me atrevo a afirmar que no son otra cosa que un haz o colección de diferentes percepciones

que se suceden unas a otras con una rapidez inconcebible y están en constante flujo y movimiento”. Esta reducción de la mismidad a un haz o colección de percepciones se ve reforzada poco después con la comparación o con la analogía del teatro: “La mente es una especie de teatro donde diversas percepciones se presentan sucesivamente, pasan, vuelven a pasar, desaparecen y se mezclan en una infinita variedad de estados y situaciones. No se da en esto ni simplicidad en un momento dado, ni identidad en diferentes momentos, sea cual sea la propensión natural que tenemos a imaginar esta simplicidad e identidad”. Y a continuación un aviso para navegantes: no nos dejemos engañar por esta comparación. En efecto, en el teatro hay elementos permanentes, como puede ser el lugar en el que acontecen las representaciones o los materiales de que el teatro está compuesto. Por el contrario, en el caso de la mente no hay más que las percepciones que se suceden y que, según Hume, constituyen la mente.

Para explicar por qué atribuimos identidad a percepciones realmente distintas, acude después a la semejanza que nos conduce a considerar como idénticas esas percepciones distintas. No olvidemos que, entre las tres relaciones de asociación que él propone

y defiende, es la de semejanza la que propicia más errores. Y es, por ello, la que da pie a que finjamos un principio o elemento de identidad donde no lo hay. Por lo tanto, sólo resta concluir con él, hacia el final de esta sec. 6, que lo correcto es considerar a la mente como a *system of different perceptions*. Y en el lib. I del *Treatise*, donde el yo que se analiza y discute es el sujeto de conocimiento, no vamos a encontrar nada que modifique lo que dejamos expuesto.

Pero la concepción del yo no se agota en su función epistemológica. Al lado del yo-sujeto del dinamismo cognoscitivo, hay que contar con el yo psicológico y, por supuesto, con el yo moral.

Y aquí va a reaparecer la conciencia cuya importancia se subraya en Descartes, importancia que, desde perspectiva distinta, también encontramos en Locke. Veamos este aspecto psicológico y moral del yo en Hume, aunque sólo sea en una reflexión esquemática.

Nada más terminar el lib. I, en el lib. II, I parte, sec. 2, se nos habla del yo, dejando de lado la destrucción epistemológica del mismo en el lib. I; por ejemplo cuando se nos dice que el objeto al que se refieren tanto el orgullo como la humildad es el yo (self), “o la sucesión de ideas

e impresiones relacionadas de las que poseemos una íntima memoria y conciencia”. Se cuenta con el yo y se cuenta con él mediante la conciencia íntima del mismo. Y, hablando de esas mismas pasiones, en el sec. 5, se afirma que “es absolutamente imposible, a partir de la constitución original de la mente, que estas pasiones apunten más allá del yo (self) o de la persona individual, de cuyas acciones y sentimientos es íntimamente consciente cada uno de nosotros”. Abundamos en el tema con un último texto de la sec. 2 de la II parte del lib II: “Es evidente que, del mismo modo que nosotros estamos en todo momento íntimamente conscientes de nosotros mismos, también los sentimientos y pasiones y sus ideas nos tienen que afectar con mayor vivacidad que las ideas de los sentimientos y pasiones de otra persona cualquiera”.

Así podemos ver, resumida con extrema brevedad, la concepción del hombre que los dos empiristas ingleses más importantes ofrecen a la cultura ilustrada. Puesto que pretendemos preguntarnos qué piensa Kant sobre la educación, nos es necesario tener presente esta aportación empirista, dado el efectivo conocimiento que tuvo de esta corriente. Pero indudablemente esto no basta para entender el planteamiento kantiano de la educación. Hay que contar

con un autor que pertenece a la cultura francesa, autor al que él lee y aprecia, concretamente con Rousseau. Debemos dar por conocidas la tesis básicas sobre educación del ginebrino, ya sea directamente en el Emilio, ya más indirectamente en otras obras que apuntan hacia la teoría política y social. Tampoco cabe ignorar la contemporaneidad de Kant con Pestalozzi, aunque nos sea difícil saber a dónde llega el conocimiento que tuvo del famoso pedagogo. Asimismo no cabe ignorar otro pedagogo contemporáneo suyo, hoy prácticamente olvidado. Nos referimos a Basedow, fundador del Liceo Filantrópico.

Las ideas de Kant sobre la educación han de entenderse referidas a la concepción del hombre en la Ilustración, con la modalización que él imprime a tal concepción. Ahora bien, dado que pretendemos atenernos al contenido de su obra más pertinente para la educación, su Pädagogik, hay que advertir que posiblemente en esta obra no tienen una efectiva presencia e influencia muchas de las tesis de su pensamiento trascendental. Por ejemplo, nos va a hablar del hombre como miembro de la especie humana, como ser natural dotado de determinadas cualidades, etc. Concretamente, la Pedagogía, leída en la redacción con que

ha llegado hasta nosotros, la leemos y entendemos al margen de la distinción entre el hombre-fenómeno y el hombre-noúmeno, aunque no cabe negar que las consideraciones sobre la educación moral tienen claras resonancias del hombre-noúmeno.

En la obra de Kant sobre la pedagogía encontramos dos partes claramente diferenciadas: una introducción que, habida cuenta de la brevedad de la obra, cabe adjetivar como amplia; y a continuación el Tratado (Abhandlung), que cuenta aproximadamente con el mismo número de páginas que la introducción. Aunque pueda parecer una afirmación paradójica, voy a dejar de lado esta segunda parte, o el tratado. ¿Razón? Porque, si se me permite expresarlo así, esta parte no ofrece casi ninguna perspectiva profunda y original, sino que en ella encontramos todo un recetario de reflexiones, normas y consejos que podríamos encontrar en otras obras sobre la educación y la enseñanza. Por otra parte, Kant no se siente especialmente original en muchas de ellas, ya que nos remite a Rousseau, Basedow, Pestalozzi, etc. Por el contrario, las páginas de la introducción contienen in nuce algunas ideas fundamentales para una seria filosofía de la educación¹.



1 Kant, E. (1968) Vorlesungen zur Pädagogik in Kants Werke, Akademie Ausgabe. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.

Y me voy a permitir empezar recogiendo tres afirmaciones que estimo absolutamente fundamentales en un doble sentido: primero, para entender el pensamiento de Kant sobre la educación; y, segundo, para considerar-

las como los tres principios fundamentales sobre lo que debemos entender por educación considerándola como algo muy distinto de la simple enseñanza y como subsuelo que le debe dar sentido a la misma.

Comencemos proponiendo las tres proposiciones:

- a) La Pädagogik se abre con la afirmación que justifica esta obra y cualquier otra que se ocupe de la educación humana: “El hombre es la única criatura que debe ser educada”. Frente a los demás animales, nos encontramos en desventaja instintiva. Pero, en compensación superadora, el hombre nace con una razón y unas cualidades que ha de ir desarrollando como manifestación de la humanidad. Esto se ha de lograr mediante la sujeción a la disciplina que, si inicialmente es coacción, debe convertirse en aprendizaje de ejercicio de la libertad.

- b) “El hombre sólo puede hacerse hombre mediante la educación” (KANT, 1968: 443).

Difícilmente cabe una afirmación que exalte en grado mayor que ésta el valor y eficacia de la educación. Evidentemente, según decíamos en las primeras líneas, estamos en una dimensión más profunda que la de la simple enseñanza, que debe ser un elemento, aunque no el más importante, de la educación, según vamos a decir.

- c) “El hombre no es más que lo que la educación hace de él”. Esta afirmación está a continuación de la anterior, y es lógico que así sea. En efecto, si el hombre sólo se hace mediante la educación, lo que el hombre sea ha de ser un resultado de la educación.

Estas tres proposiciones nos ponen de manifiesto el alto concepto que Kant tiene de la educación. Por ello nos vamos a encontrar afirmaciones que exigen de la tarea educativa los mayores quilates de excelencia.. Éste es el sentido en el que hay que entender su reflexión de que un principio básico que han de tener presente los educadores es que no se ha de educar a los niños en atencencia al momento presente, sino en vistas de un estado futuro que es posible que sea mejor y que aspiramos a que así sea. Dicho en pocas palabras: que hay que educar de acuerdo con el ideal de la humanidad y con el pleno destino de la misma. Para Kant “este principio es de la máxima importancia” (KANT, 1968: 447).

No olvidemos que estamos en la Ilustración, momento en el que se continúa y se plenifica el ideal del hombre que prenuncia el Renacimiento. Lo que sucede es que ese ideal se hace más riguroso y, hasta cierto punto, científico al ver al hombre como parte de la naturaleza, como un ser en el que, si se me permite expresarme así, la naturaleza se ha esmerado. Por eso la educación debe conseguir que el género humano saque a luz en cada individuo del mismo el depósito con que la naturaleza le ha dotado (KANT, 1968: 441). Páginas más adelante insistirá

en que “hay muchos gérmenes en la humanidad, siendo cometido nuestro desarrollar adecuadamente esta tarea y desplegar esos gérmenes y conseguir que el hombre alcance su destino”(KANT, 19678: 445).

Para que la educación alcance esta meta hay que prevenirse contra la reducción de la tarea educativa a un conjunto de procesos mecánicos, como sería el caso de la domesticación o adiestramiento de los animales. Esto es un arte. Y un cierto arte cabe también en determinados trabajos o esfuerzos educativos. Pero hay que alejarse de esta visión reduccionista de la educación. Ésta se ha de llevar a cabo apoyándose en principios. Sólo con esos principios de base cabe llegar a la meta de los procesos educativos. ¿De qué ámbito se han de reclamar esos principios de apoyo del esfuerzo educativo? Para un ilustrado como Kant la respuesta no ofrece duda: esos principios han de recabarse de la razón, sobre todo, como cualquier conocedor de Kant sabe, de la razón práctica, es decir, de aquella que tiene en el campo moral su ámbito de aplicación (KANT, 1968: 447). Prescindir de la perspectiva moral es algo absolutamente rechazable en la educación.

Hay otro aspecto de la concepción kantiana de la educación que no cabe dejar

de lado en estos someros apuntes. Nos referimos a la idea de progreso, tema entrañable para Kant, como para casi todos los ilustrados. Aquí la idea de progreso se aplica en una doble línea. La primera es que, según nuestro autor, en las concepciones de la educación y en los procesos para llevarlas a cabo estamos en un claro progreso. Este progreso lo ve Kant, según dejamos dicho, en los pedagogos eminentes de su momento histórico: Rousseau, Pestalozzi, Basedow son las referencias básicas (KANT, 1968: 444, 446, 447). Pero nos parece que es más importante otra línea: con la educación llevamos al hombre a su perfección. Llega a decir que le entusiasma pensar que, debido a la educación, el hombre se desarrollará cada vez mejor. Y esto acarreará paralelamente un mayor perfeccionamiento de la humanidad (ibid.). Por ello califica el proyecto de una teoría de la educación como un noble ideal, aunque tal ideal no llegase a su ejecución práctica (KANT, 1968: 444).

Teniendo en cuenta todo lo que venimos diciendo, no podemos sorprendernos de leer que “la educación es el mayor y más difícil problema que se le puede presentar al hombre” (KANT, 1968: 446). Un problema ante el cual ni cabe arredrarse, ni precipitarse. Hay que acometerlo con esfuerzo, confianza y paciencia.

Y en todo ello teniendo presente un concepto absolutamente medular del kantismo: que el hombre, que cada hombre es un fin, no un medio. Podemos decirlo con las palabras que encontramos al comienzo de la *Anthropologie*: “el hombre es su último fin propio”. La aspiración a realizar este ideal implica fuertes exigencias para el educador, porque tiene que conseguir que el niño desde niño “aprenda a pensar” (KANT, 1968: 450).

Dejamos dicho páginas atrás que la obra que Kant dedicó a la pedagogía considerada en su materialidad no excede las dimensiones de un folleto. Pero el contenido de la obra, especialmente en las páginas introductorias, es de destacado relieve, tanto por la concepción del hombre propia del pensamiento ilustrado, concepción que en buena medida ha llegado hasta nosotros, como también por un notable elenco de principios básicos sobre el modo de entender la educación en su más noble sentido, principios cuya aceptación redundaría en una indiscutible profundización de las teorías educativas.

Como dejamos indicando, los principios básicos que Kant nos dejó en su *Pädagogik* tienen su marco de comprensión en la cultura ilustrada. De ahí que tales principios no puedan aspirar a conver-

tirse en exclusivos en la teoría actual de la educación. Y la razón es clara: Kant enfoca la educación desde la perspectiva del individuo. Este planteamiento es completamente lógico si se tiene en cuenta que todavía no ha sonado en el reloj histórico de la cultura la hora del protagonismo de la sociedad. Nosotros, en cambio, vivimos hoy totalmente instalados en esa hora. Entre los autores que más nos han alertado sobre la necesidad de estar muy atentos a la hora de la sociedad en la instauración y desarrollo de la cultura está Ortega y Gasset. De ahí que en la cabecera de este artículo hayamos propuesto la afirmación orteguiana sobre que “cada uno de nosotros es por mitad lo que él es y lo que es el ambiente en que vive”². Es curioso que en Reflexiones de centenario (1724-1924), escrito manifestamente dedicado a Kant, establezca una sugestiva contraposición entre el alma alemana y el alma meridional (mediterránea). Encontramos afirmaciones tan

sugestivas como aquella de que “el meridional despier-ta,..., en una plaza pública; es nativamente hombre de ágora, y su impresión primeriza tiene un carácter social”³. En cambio, el alemán, nos dirá líneas después, se vuelve de espaldas al exterior y enfoca su atención a la intimidad del individuo.

Parece que se impone, para terminar, defender una actitud conciliadora y no exclusiva en los planteamientos educativos: indudablemente a quien se educa es al individuo, pero no se educa al individuo solitario, sino -recordando a Aristóteles- al individuo como miembro de una determinada sociedad. Nuestra cultura, en contraste con la de la ilustración, nos obliga a ello. Reflexionemos la afirmación de Kant de que el hombre sólo puede hacerse hombre mediante la educación, añadiendo que tal educación sólo es posible teniendo imperativamente en cuenta el contexto social.

2 Ortega y Gasset. J. (1956) Reflexiones de Centenario (1724-1924) en Obras Completas, IV. Madrid: Revista de Occidente.
3 Ibidem.

Bibliografía

- | | |
|----------------------------|---|
| Hume, D. (1967) | A Treatise of Human Nature. Editado por L.A.Selby-Bigge, M.A., Oxford: Clarendon Press. |
| Kant, E.(1968) | Vorlesungen zur Pädagogik en Kants Werke, Akademie Ausgabe. Berlin: Verlag Walter de Gruyter. |
| Locke, J. (1980) | Ensayo sobre el entendimiento humano. Edición preparada por Sergio Rábade y María Esmeralda García. Madrid: Nacional. |
| Ortega y Gasset. J. (1956) | Reflexiones de Centenario (1724-1924) en Obras Completas, IV. Madrid: Revista de Occidente |