01070 2ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL DISCURSO CURRICULAR EN LA MODERNIDAD. LOS APORTES DE JUAN JACOBO ROUSSEAU

TESIS QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA P R E S E N T A

AZUCENA RODRÍGUEZ OUSSET
del Huerto

ASESOR: DR. JUAN CARLOS GENEYRO

México, D. F. Noviembre de 1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

En memoria de Elena Squarzon

AGRADECIMIENTOS MUY ESPECIALES A:

Juan Carlos Geneyro, director de esta tesis, sin cuyo cariñoso (y persistente) estímulo y sus inteligentes observaciones no podría haber realizado este trabajo;

Alfredo Furlán, amigo y colega, por su capacidad de diálogo, su apoyo e interés para esta tarea;

Miguel, María Inés e Iván, por su presencia, ayuda y amor en todos los momentos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 1

CAPÍTULO I.

LA MODERNIDAD EN FRANCIA EN EL SIGLO XVIII 12

- La razón triunfante..... 17
- La naturaleza y la experiencia..... 19
- El bien y el mal. Primitivismo y progreso..... 22
- Moral y religión. Sujeto y razón social..... 26
- El derecho natural y las teorías contractualistas. El principio de utilidad social..... 35
- El nacimiento de la educación moderna..... 42

CAPITULO II

LA CRITICA A LA MODERNIDAD DESDE LA MODERNIDAD: J.J.ROUSSEAU 46

- La naturaleza en cuanto orden universal y Naturaleza del hombre..... 48
- Voluntad general y contrato social. La virtud Individual y cívica..... . 52
- El tema de la virtud como aspecto asociado a la Voluntad general y a la conciencia moral..... 55
- La razón y el sentimiento..... 58

• La libertad del hombre..... 63

CAPITULO III

ROUSSEAU EDUCADOR PARA LA MODERNIDAD..... 72

• La educación moderna..... 73

• Estado de naturaleza y estado civil..... 76

• El sentido moral del contrato social..... 79

• El contrato pedagógico. La internalización de la Ley por el amor..... 81

• ¿Quiénes contratan?..... 84

• La relación educativa..... 93

• La educación natural..... 96

• Rousseau y la educación moderna..... 109

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO..... 112

• El ciudadano: sujeto de derecho y sujeto político..... 113

• La educación realista..... 124

• Las actitudes del ciudadano..... 129

• Una educación útil..... 132

• La educación pública..... 137

CAPÍTULO V

ESPACIOS PÚBLICO Y PRIVADO Y CÓDIGOS CURRICULARES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CIUDADANO..... 146

- Espacios público y privado..... 148
- El niño como individuo..... 155
- La educación como "encuentro intersubjetivo"..... 159
- La religión cívica..... 164

CONCLUSIONES..... 168

BIBLIOGRAFÍA..... 180

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo principal indagar cómo contribuye el pensamiento de J. J. Rousseau a la preocupación dominante de la modernidad en lo referente a la construcción de un "nuevo orden social", ante la ruptura del mundo teocéntrico propio de la antigüedad. Cómo en este cometido Rousseau muestra su pertenencia al Siglo de las Luces en cuanto predominio de la razón triunfante a través de su búsqueda de nuevas formas de legalidad, a fin de fundamentar y a la vez mantener un nuevo "orden". En el mantenimiento del "orden", en la internalización de la Ley, juega un papel central la educación, pensada por vez primera a partir de este momento histórico, como educación del ciudadano.

En el análisis del proceso de construcción de un ciudadano mi investigación intentará mostrar el predominio de un código[1] curricular moral en la propuesta político-educativa de Rousseau. Tomo este concepto de "código curricular" de Lundgren pero me permito reinterpretarlo como una visión del mundo o configuraciones del pensamiento de una época sobre el **deber ser** de la educación. Expresan, en consecuencia, demandas sociales dominantes sobre el sentido de la educación en determinados momentos históricos.

Trabajar las problemáticas de la formación del hombre (tarea prioritaria en el *Emilio*) y la formación del ciudadano, cuyos gérmenes aparecen en *Emilio* pero adquieren mayor fuerza y nitidez en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* y en el *Proyecto de constitución para Córcega*, requerirá una constante apelación a la dialéctica entre sentimiento y razón propia del pensamiento de Jean Jacques. El referente permanente e imprescindible será el proyecto

[1] Tomo el concepto de código curricular de Lundgren (1992:21) quien expresa: "detrás de cualquier curriculum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo el curriculum será un suceso (acontecimiento). Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular".

político de Rousseau, sin él resultaría imposible comprender su pensamiento pedagógico.

Sin embargo junto al Rousseau "legislador" estará también presente un Rousseau solitario, que nos habla desde sus exilios, ya sean elegidos o impuestos, que "reconstruye" su vida a través de *Las Confesiones*, que conmueve a la época a partir de su novela *Elisa o la nueva Heloísa*, que intenta hacer oír la voz del sentimiento como contrapeso a la sinrazón de la razón y al mundo de la apariencia.

La institucionalización de la República (en tanto Estado regido por leyes) y la conformación del hombre civil (la idea de ciudadano que afianza la modernidad) tendrán como referentes axiológicos las ideas de naturaleza, igualdad, libertad y solidaridad. Moralidad del Estado y moralidad de sus ciudadanos.

En este orden de ideas las preguntas centrales de mi investigación son: ¿cómo contribuye Rousseau a la conformación de un código curricular moral (con predominio sobre un código curricular realista) orientado a la formación del ciudadano?; ¿qué aspectos de su pensamiento lo ubican en el racionalismo dominante y a la vez cómo ejerce su crítica a la razón ilustrada?; ¿cómo fundamenta y propone una educación en el seno de la familia (educación doméstica) y una educación pública a cargo del Estado?

El punto de partida lo constituye la modernidad en Francia, en el siglo XVIII. Para su estudio fue necesario elaborar categorías de análisis que hicieran posible visualizarla como una actitud y un pensamiento complejo, pero con rasgos comunes, en diferentes campos de la cultura y la sociedad.

Las categorías propuestas son las relativas a la subjetividad, la razón, la naturaleza y la permanente tensión entre sujeto y razón.

La subjetividad que, según Hegel constituye el principio de la Edad Moderna. Se trata de un modo de relación del sujeto consigo mismo. La subjetividad se manifiesta a través de la

reflexión y de la libertad del hombre moderno.

La razón como fuerza unificante y el despliegue de su poder en todos los órdenes de la vida, tanto públicos como privados. La razón se expresa a través de la "voluntad general" y permite elaborar el principio de utilidad social.

El concepto de naturaleza, como concepto totalizador que engloba los aspectos espirituales y materiales del hombre. Que, a su vez, trasciende al hombre en su referencia al mundo de la naturaleza . Define lo social, el orden social y político como fundado en el respeto a la naturaleza y no en razones trascendentes.

La permanente tensión entre sujeto y razón, a pesar de los intentos de conciliación a través de la apelación a la naturaleza y al principio de utilidad social.

Estas categorías se expresan de modo particular en el pensamiento de J. J. Rousseau y dieron lugar al surgimiento de categorías específicas para el análisis de su producción teórica. Para tal fin, como elementos "fundantes" del pensamiento rousseauniano, reconozco las categorías de naturaleza; la voluntad general aunada al tema de la virtud; la razón y el sentimiento y la libertad del hombre.

La naturaleza en cuanto orden universal y naturaleza del hombre constituye, desde mi perspectiva, el concepto central de su propuesta político-pedagógica. En el desarrollo de la investigación analizo su empleo como concepto crítico y como criterio normativo.

La "voluntad general" producto del "pacto social" y regla de lo justo y lo injusto. La voluntad general responde al interés público y por tanto es en sí misma garantía de justicia y equidad. La virtud no es sino la conformidad de la voluntad particular a la voluntad general.

La razón concebida como razón universal y en este sentido ligada al orden de la naturaleza y como capacidad natural del hombre y sujeta a un proceso evolutivo. Una razón no desgajada de los sentimientos, el amor de sí mismo (sentimiento natural del hombre) lo conducirá

a la piedad. Las emociones concebidas en una doble faz: como energía para los sujetos y como factores de perturbación.

La libertad consustancial al hombre y posesión inalienable. En el estado de naturaleza el hombre poseía la libertad natural (que llama independencia), en el estado social el hombre, como ser civil, accede a la libertad moral. La libertad moral implica el libre acatamiento a la Ley que es expresión de la voluntad general.

Estas categorías, las relativas al pensamiento de la modernidad en el siglo XVIII y las específicas del pensamiento rousseauniano, atraviesan las diferentes partes de este estudio.

Delimitar espacial y conceptualmente a la modernidad clásica constituye la tarea del primer capítulo. Por modernidad clásica entiendo el pensamiento filosófico y político social que encuentra su apogeo, en especial, en el siglo XVIII. En su aspecto espacial me remito a la Ilustración francesa durante la primera mitad del siglo XVIII, sin excluir las referencias a otros ámbitos y momentos históricos.

A partir de la ruptura del mundo teocéntrico, propio de la antigüedad, reconozco la presencia de dos figuras centrales: la razón y el sujeto (Touraine, 1993). Analizo la razón en su intento de "ordenar" el mundo según moldes racionales y como su contrapartida el "descubrimiento del sujeto", de su intimidad, de la conciencia en suma. Con ello comienza el dualismo entre mundo externo y subjetividad.

Como criterio explicativo y normativo los Ilustrados apelan a la Naturaleza. En este sentido resultó necesario considerar la naturaleza en sentido amplio (el orden, la legalidad del universo) y su vinculación con la razón.

Bondad de la naturaleza y bondad del hombre. La polémica entre primitivismo y progreso me permitió situar la posición rousseauniana en torno a la bondad de Dios y la bondad del hombre.

La consideración de las teorías contractualistas y el análisis de la casuística en el discurso religioso estuvo orientada a mostrar cómo se estructura el pensamiento del derecho en torno a la idea de naturaleza, sus diferentes interpretaciones y la necesidad imperiosa de encontrar nuevas formas de legitimación de la conciencia burguesa, así como la conciliación del interés particular con el interés general a través del principio de utilidad social.

El análisis de las categorías centrales del pensamiento de Rousseau constituye el cometido del segundo capítulo. Como punto de partida sostengo el racionalismo de este autor a pesar de su crítica a los excesos de la razón. Analizo el uso que hace del concepto de naturaleza en sentido crítico y normativo y, en particular, cómo opera esta última acepción para fundar la educación "natural".

Producida la "ruptura" del estado de naturaleza, el pacto de asociación, a través del surgimiento de la voluntad general, marca el nacimiento de la sociedad civil y señala la necesidad de la orientación de las voluntades particulares hacia el bien común. Cobra especial relevancia el tema de la virtud. Considero las diferentes acepciones que la virtud tiene en el pensamiento de Rousseau: virtud militar; virtud individual; virtud inocencia; virtud como conciencia de sí y conciencia moral.

Complementan este capítulo los temas de la razón y el sentimiento y la libertad del hombre. Analizo la razón individual (de carácter evolutivo) y la razón universal inherente al mundo de la naturaleza. En ambas concepciones la razón no constituye una facultad "dada" sino un principio activo.

Anterior a la razón ubica Rousseau el amor de sí, que constituye el sentimiento por antonomasia dado su carácter natural y como base de la humanización del hombre.

La aceptación de la Ley y, lo que es más importante aún, la internalización de la misma y a la vez la preservación de la libertad del hombre, constituye la paradoja que marca el

tránsito del estado de naturaleza al estado civil; de la independencia (libertad natural) a la libertad moral propia del estado civil. Su resolución está dada por el carácter moral del contrato social y la aceptación de que *"la obediencia a la Ley que uno ha prescrito es libertad"* (*Del Contrato Social,* L.1, cap. 8; 27-28).

Profundizar en la propuesta pedagógica de Rousseau adquiere sentido, desde la óptica de mi trabajo, a través de la consideración de su cercanía y distancia con la educación moderna. En consecuencia, comienzo el capítulo tres con el análisis de los rasgos centrales de la educación moderna, sin atenerme a un criterio cronológico ni centrarme exclusivamente en el Siglo de las Luces.

A partir de esta caracterización considero la estrecha vinculación entre el proyecto político y el proyecto pedagógico rousseaunianos: ambos tienen como finalidad primordial la moralidad del estado, del hombre y del ciudadano. El contrato pedagógico sólo puede explicarse a partir del contrato social.

En el análisis del contrato pedagógico estimo de especial interés detenerme en el estudio de su naturaleza, de la identidad de los contractantes y de la relación educativa.

El proceso educativo de Emilio permitirá la asunción de una moral autónoma, desde la heteronomía propia de la niñez, resultante de la internalización de la necesidad de la Ley. En este proceso importa, sobre todo, el desarrollo de los sentimientos, nuevamente considero aquí el tema del amor de sí y de la piedad tratados en el capítulo dos.

El estado de naturaleza constituye el referente normativo para definir la educación de Emilio. Educación tendiente a conservar los rasgos naturales y concebida como un proceso en una temporalidad existencial. Educación negativa preocupada básicamente por la no adquisición de hábitos y por la ausencia de imposiciones dogmáticas provenientes del maestro. La libertad será usada como instrumento para la internalización de la Ley.

La culminación del proceso educativo seguido por Emilio será su construcción como sujeto social, a las relaciones con las cosas (propio de la niñez) seguirá el aprendizaje de las relaciones con los hombres (las relaciones sociales). Se trata de preparar al alumno como jefe de familia (la familia patriarcal) y como ciudadano. La posición de la mujer y la del varón, estarán determinadas por las funciones de ambos en la familia patriarcal, base del mantenimiento de la República.

Finalizo este capítulo con el estudio de los puntos de cercanía y distancia entre Rousseau y la líneas dominantes de la educación moderna.

El capítulo cuatro profundiza (en oposición con las interpretaciones que hablan de contradicciones en el pensamiento de Rousseau) la hipótesis de que la formación del ciudadano constituye el objetivo del proyecto político-pedagógico de Rousseau. El cual se expresa en sus primeras obras, de carácter crítico (*Del contrato social* y *Emilio*) y en obras más prescriptivas y referentes a situaciones concretas *(Proyecto de constitución para Córcega* y *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*).

Con base en estas últimas obras expongo cómo de acuerdo a momentos y circunstancias muy precisas, Rousseau delimita quién puede ser sujeto de derecho, fijando restricciones de género (exclusión de la mujer), estado civil y económicas. También aquí resulta imprescindible remarcar el vínculo indisoluble entre sujeto de derecho y estado de derecho. Además de la legitimidad del estado de derecho considero en este apartado los rasgos señalados por Rousseau en cuanto al tamaño ideal del estado, tema sobre el que profundizo en el capítulo cinco.

Ciudadanía implica participación, el ciudadano en cuanto sujeto político deberá tener una participación activa y responsable en las cuestiones públicas. Expongo las formas de participación política en contextos de democracia directa y representativa y el desempeño de

cargos en la administración del estado.

La educación natural y negativa formó al hombre hasta la ciudadanía (*Emilio*), la educación realista será la encargada de formar al ciudadano. Interpreto la educación realista como el proceso tendiente a lograr el equilibrio entre la dimensión subjetiva (los deseos del sujeto) y la dimensión objetiva, relativa al orden social, político y económico. Tal educación comienza con el nacimiento del niño y en ella tiene un papel protagónico la madre. Por sus características (el predominio de la vía del sentimiento) y por su fuerza institucionalizadora la homologo con un proceso de socialización primaria. En este tema considero importante detenerme en la definición ontológica de la mujer por sus atributos sexuales y su capacidad reproductora (y por ende más unida a la naturaleza que el hombre) y el "encargo" que le hace Rousseau de la paz del hogar, el resguardo de la moral privada y la salvaguardia de los bienes familiares.

En el aprendizaje formal del ciudadano, orientado en particular a la formación de actitudes Rousseau otorga gran importancia a la historia antigua e invoca a menudo a la historia romana como ejemplo de la presencia histórica del modelo republicano.

En la educación ciudadana el ideal de utilidad por excelencia será la utilidad social, sin embargo, como aspectos secundarios consideran también la utilidad con un sentido pragmático y en relación con la concepción de vida burguesa.

La educación pública y a cargo del estado (sin excluir la educación privada o doméstica) desempeña un papel protagónico en la formación de los ciudadanos. En pro del bien común la educación estará regida por el estado. A él competirán la organización de la educación, la especificación de sus contenidos y el nombramiento de sus funcionarios. A la escuela, en cuanto institución del estado, le corresponde lograr un proceso de socialización total: el sujeto define su existencia como ser individual en tanto parte de una comunidad mayor que es el estado.

A su vez el sujeto no sólo se integra positivamente al cuerpo político sino que es capaz, *"mediante el ejemplo del amor que la patria le dispensa"*[2] de desarrollar su existencia al margen de la inmoralidad y la desigualdad sociales.

Los juegos comunes y los ritos patrios forman parte del curriculum de la educación pública y de la privada. Ellos apelan, nuevamente, al corazón de los ciudadanos, al desarrollo de actitudes de solidaridad social y de pertenencia un destino común, a su heroísmo y "buena" conciencia.

El capítulo cinco profundiza en el tema de la formación del ciudadano a través del análisis del interjuego entre el espacio público y el espacio privado.

Con base en un breve rastreo histórico señalo que el mundo moderno muestra el progresivo enriquecimiento de lo privado frente a lo público y a la vez esto marca la distinción entre lo público y lo privado. Diferencio, con base en Bobbes (1997) el ámbito de lo público por su orientación universalista y su estrecha vinculación con el poder de estado, del ámbito privado, como lugar de compromisos particulares, exclusión y secreto.

En oposición a la tesis de Todorov (1987) acerca de la existencia, en Rousseau, de tres versiones del ideal del hombre: el hombre solitario, el individuo moral habitante del mundo y el ciudadano, sustento una vez más la primacía del ciudadano y analizo cómo concurren los espacios público y privado a la concreción del ideal cívico. En el caso de Rousseau, el modelo cívico sigue las líneas de las tradiciones republicana y democrática. (Escalante Gonzalbo, 1992)

Considero que la posibilidad de conciliación entre intereses privados y el interés general está ligado a una concepción organicista del espacio público. Un espacio de relaciones cara a cara, de vigilancia permanente.

---

[2] Cita de Candela (1983) de *Emile*, 1ª versión, Manuscrit Fabre.

Toma especial relevancia la educación pensada como encuentro intersubjetivo, entre el sujeto-maestro y el sujeto-alumno. En este orden de ideas el pensamiento de Rousseau (y también el de Locke) continuando ideas ya prevalecientes desde el siglo XIV contribuye al descubrimiento del niño como individuo. Analizo la visión de Rousseau acerca del niño, los modelos en juego y en particular la importancia que asume la "perfectibilidad" del hombre. El niño, ser indefenso en su nacimiento y primera edad, ser maleable (perfectible) puede constituir un "objeto" permanente para la educación. También en el marco de la educación como encuentro intersubjetivo considero nuevamente la figura del maestro, su no profesionalización y la propuesta metodológica que califico como método único y múltiple.

La idea de una religión cívica entendida como elemento fortalecedor de las virtudes cívicas y de la identidad nacional, marca, a mi juicio, el germen de la educación cívica, tema sobre el que reflexiono en las conclusiones.

Finalizo este capítulo considerando el valor del pensamiento de J. J. Rousseau como "anticipación" de un sistema educativo incluyente de todos los sujetos y sus aportes a la conformación de un código curricular moral preocupado no sólo por la problemática del orden social sino también por la formación del ciudadano para un proyecto político republicano y para la construcción de una sociedad más igualitaria.

En las Conclusiones retomo mis interrogantes iniciales acerca de la preocupación de la modernidad por el orden social y su reflejo en el pensamiento educativo inherente a la formación del ciudadano.

Señalo la importancia de concebir la ciudadanía como construcción histórica y su asociación, en la modernidad, con valores universales e igualitarios (Bobbes: 1998) y las notas características de la concepción de ciudadanía en J. J. Rousseau, entre las que destaca la autonomía moral como complemento indispensable para una ciudadanía responsable, reflexiva y

crítica. Puntualizo que se trata de una concepción de ciudadanía no incluyente de todos los sujetos sociales. En él planteo acerca de cómo hacer el aprendizaje de la autonomía me permito retomar las "enseñanzas" de Rousseau y a la vez reinterpretarlas a la luz de la problemática educativa de nuestros días. Considero así relaciones entre el pensamiento rousseauniano sobre los vínculos entre educación pública y privada y la exigencia actual de convergencia de esfuerzos en pro de un proyecto nacional compartido. Analizo además cómo "ver", desde este autor, las problemáticas de la federalización y descentralización educativas.

Por último expongo algunas consideraciones en torno a la formación ética y ciudadana, su sentido y complejidad en la práctica educativa y en la elaboración curricular.

I

LA MODERNIDAD EN FRANCIA EN EL SIGLO XVIII

En el presente capítulo presentaré modernidad más como actitud que como época, aunque a menudo use este término, no constituye mi intención "delimitar" un período, sino seguir líneas de pensamiento que no finalizan en un momento determinado sino que continúan en parte hasta nuestros días. De ahí la preocupación que origina mi trabajo y la posible vigencia o interés del mismo.

¿Cuáles son las notas distintivas de la modernidad? ¿Cómo surge un pensamiento político-social preocupado por el "orden" y cómo se refleja ésto en un pensamiento sobre la educación que, en forma cada vez más evidente, toma como eje principal la formación del ciudadano y con ello la necesidad de pensar la educación como una función pública y a cargo del Estado?; ¿cuáles son los códigos curriculares que expresan la demanda social dominante en materia educativa?; ¿cómo se realiza la progresiva diferenciación del sistema educativo?

Tales interrogantes, en tanto las líneas distintivas de la modernidad en materia educativa orientarán este análisis.

La modernidad clásica en tanto pensamiento filosófico y político-social encuentra su apogeo durante el siglo XVIII. Este pensamiento cuya génesis se encuentra en épocas anteriores, en particular en el siglo XVI con el nacimiento de la ciencia moderna científico-experimental y los nuevos descubrimientos que ocurren alrededor del 1500, sin embargo es recién este siglo, por su actitud, el que permite hablar de una modernidad triunfante, desconocedora aún de los desvaríos y excesos de su propia racionalidad.

Al respecto señala Luis Villoro (1992; 9):

> Generalmente se suele entender por "pensamiento moderno" una forma de pensamiento que tendría su expresión más clara en el siglo XVIII. A menudo, la idea de la historia y del mundo ilustrada, su proyecto de racionalidad, se toman como paradigma de la "modernidad". Sin duda sus orígenes son más antiguos, comienzan con la ruptura de una imagen medieval del mundo y con la aparición paulatina en algunos pensadores de una nueva.

En este capítulo me referiré en especial a las ideas centrales que hacen a la Ilustración francesa en la primera mitad del siglo XVIII, lo cual requiere analizar algunos pensadores que exceden el ámbito francés, en particular John Locke y, en consecuencia, remitirme a finales del siglo XVII.

Consideraré esta delimitación no con un criterio cronológico. Mi referencia en especial al siglo XVIII intentará destacar sus características distintivas.

Fundamentalmente se trata de una nueva posición del hombre en el cosmos. Con la pérdida del teocentrismo el hombre se ve a sí mismo como un sujeto que busca con afán reconocer el orden del mundo material y , a la vez, necesita elegir su propio puesto. El hombre al decir de L. Villoro, (1992; 86): *"tiene la necesidad de elegirse a sí mismo"*.

Acceso del hombre a su mayoría de edad posible, en la interpretación de Villoro (1992) por el ejercicio de su libertad individual y para Rousseau, como analizaré más adelante, la elección de sí mismo se hará gracias al proceso de renaturalización. Esta tarea la llevará a cabo la educación e implicará, como componente básico, la internalización de la Ley.

La elección de sí mismo señala otro rasgo dominante de la modernidad: el individualismo, que en el plano económico y cultural se expresa con la desaparición de las corporaciones y los movimientos hacia la apropiación privada de la riqueza.

En el plano filosófico el surgimiento de la individualización muestra la separación entre el hombre y su experiencia, visión de sí mismo que analizaré en especial a través del pensamiento predecesor de San Agustín. Experiencia de la conciencia humana y a la vez la posibilidad de continuar la línea abierta por el pensamiento renacentista acerca del mundo exterior de naturaleza sensible y por ende moldeable, transformable por obra de la ciencia.

Expansión de la racionalidad del hombre, el ejercicio de la "razón triunfante" abre la posibilidad de ordenar el mundo según modelos racionales.

Una nueva idea de sociedad civil, cuyo origen data también de este siglo constituye también la expresión de la racionalidad preocupada por ordenar y legislar el mundo. Bokser (1995) señala la quiebra de la creencia de que la fuente del orden social es externa y cómo tal ruptura hace necesario buscar nuevos principios de unidad moral dentro de la sociedad.[3] Esta idea de unidad moral se basa en una concepción del individuo como sujeto y agente moral. Incorpora un ideal ético del orden social[4] que intenta la armonización entre los intereses individuales y el bien común. Como desarrollaré en este capítulo, se trata del principio de utilidad social.

Las premisas de orden naturalista constituyen elementos centrales, tal como analizaré más adelante, de la nueva idea de sociedad civil, del derecho, de la educación. A decir de Foucault (1991) el tema central lo constituye la gubernamentabilidad, la ciencia del gobierno como gestión adecuada, no basta la sola vigencia de la Ley, se hace menester una adecuada disposición de las cosas. La Pedagogía en tanto gobierno de los niños irá adquiriendo carta de ciudadanía. Volveré sobre este aspecto en el capítulo cinco de mi tesis.

Al respecto Bosker (1995) considera que recién en el siglo XIX, la idea de sociedad civil es formulada en términos de ciudadanía, sin embargo el pensamiento de Rousseau constituye un antecedente importante de tal concepción.

Otros rasgos dominantes son el reclamo de tolerancia religiosa, apertura a la libertad de conciencia (Rousseau fundamenta tal solicitud en sus *Cartas desde la montaña*, 1989); progresivo cambio de las fuentes de la normatividad, aún cuando tanto Locke como Rousseau consideren el derecho natural y la razón derivados de la voluntad divina. "*Ciertamente secularización, Estado laico no confesional y sociedad civil devienen pilares interactuantes de la*

[3] El subrayado es mío.
[4] El subrayado es mío.

modernidad." (Bosker, 1995; 35)

El siglo XVIII, a pesar de sus tentativas de unidad, vehiculiza la separación entre lo privado y lo público, con la consecuente escisión entre dos éticas: la privada y la pública (Bosker, 1995).

A pesar del predominio de la razón, la subjetividad y sus demandas constituirá otra línea de pensamiento importante, necesaria como oposición a esta misma razón y como componente crítico. Para denunciar sus excesos, para reivindicar el sentimiento y la intuición, para hacer hablar al sujeto.

En este sentido resulta importante hacer oír la voz del sentimiento y de la intuición, portavoces del sujeto, a pesar de la fuerza arrolladora de la razón.

La razón y el sujeto, la racionalización y la subjetivación, el sentimiento y la razón, estas fuerzas atraviesan la modernidad. (Touraine, 1992)

El sentimiento y la razón conforman figuras importantes para el pensamiento educativo y, en este sentido, el Siglo de las Luces representa el sueño de unidad de individuo y razón, de reconciliación de ambos polos.

Mi trabajo, si bien, muestra el predominio de la razón, ya que reconozco en el pensamiento socio-político de esta línea los elementos constituyentes de los códigos curriculares de la educación moderna, procurará no perder de vista el sujeto, en cuanto reticencia y obstáculo al predominio de la razón social.

Además no debemos olvidar que el "sueño de la razón" de los Iluministas franceses fue más revolucionario que democrático, que la igualdad ante la Ley no significó igualdad de condiciones ante la Ley. Foucault (1992) señala que la soberanía, como principio rector primero del derecho divino tiene como finalidad legitimar el poder. La soberanía soberanía como voluntad general del pueblo (va a decir Rousseau), encubre el hecho histórico de la dominación.

En este sentido los siglos XVII y XVIII, a la vez que constituyen un mecanismo jurídico-político parlamentario desarrollan nuevos mecanismos disciplinarios a través de la conformación de los saberes científicos: la medicina, la psicología, la pedagogía.

- **La razón triunfante**

El siglo XVIII en occidente muestra, como ya lo señalara, el momento de ruptura, en nombre de la razón, con el mundo antiguo de corte teocéntrico.

La razón se erige como la fuerza capaz de derribar prejuicios, cuestionar lo existente y construir un mundo ordenado desde la racionalidad. En los diversos escenarios sociales del siglo XVIII este despliegue de la razón adquirirá diferentes peculiaridades, pero siguiendo "patrones" comunes.

En tal sentido se expresa D´Alembert al proclamar, al igual que otros ilustrados franceses a su siglo como "época de la filosofía":

> [...]Nuestra época gusta de llamarse la época de la filosofía. De hecho, si examinamos sin prejuicio la situación actual de nuestros conocimientos, no podremos negar que la filosofía ha realizado entre nosotros grandes progresos. La ciencia de la naturaleza adquiere día por día nuevas riquezas; la geometría ensancha sus fronteras y lleva su antorcha a los dominios de la física, que le son más cercanos; se conoce, por fin, el verdadero sistema del mundo, desarrollado y perfeccionado.
> [...]Todo ha sido discutido, analizado, removido, desde los principios de las ciencias hasta los fundamentos de la religión revelada, desde los problemas de la metafísica hasta los del gusto, desde la música hasta la moral, desde las cuestiones teológicas hasta las de la economía y el comercio, desde la política hasta el derecho de las gentes y el civil. (Cassirer, 1972; 18, cita de D´Alembert: *Élements de Philosophie 1; Mélanges de Littérature, d'Histoire et de Philosophie*, Amsterdam, 1758, IV; 155).

El pensamiento filosófico toma como instrumentos básicos el análisis y la observación, el camino ya no es la deducción sino la inducción: *"Los fenómenos son lo dado y los principios lo*

inquirido". (Cassirer, 1972; 22).

El punto de partida unívoco lo deben proporcionar la experiencia y la observación.

> Porque lo que se busca, y lo que se presupone como consistencia inquebrantable, es el orden y legalidad absolutos de lo real; no es mero material, no es una forma inconexa de singularidades, sino que muestra en sí una forma que la penetra y domina. Esta forma se nos da en su disponibilidad matemática, en su figuración y articulación según número y medida. Pero no pueden ser anticipados por meros conceptos, sino que ha de encontrárselos en lo fáctico.
> [...]La observación es el datum, lo dado, el dato; el principio y la ley el quaesitum, lo buscado". (Cassirer, 1972; 22-23).

Su camino ha sido señalado por Kepler y Galileo, y la culminación la constituye Newton.[5] La razón, como instrumento —alejándose de fines trascendentes— captará la unidad de lo real. No intenta ya, como en los grandes sistemas del siglo XVII, de los cuales sin duda es deudora (en particular de Descartes), conocer lo incognoscible, penetrar en lo divino, sino conocer la morada del hombre, su orden y legalidad empíricos, con ésto marca sus límites pero adquiere gran poder.

> La razón, piensa Voltaire, es universal y constante. Todos los progresos humanos se deben a ella, en tanto que los extravíos, maldades o imperfecciones del pasado derivan de su ausencia. De ahí que el esfuerzo de los ilustrados tienda a poner de manifiesto la irracionalidad del presente y a bosquejar un futuro conforme a la razón universal y eterna. Pero esta supuesta universalidad y eternidad de la razón no es más que la razón que expresa en un plano absoluto los intereses particulares, de clase, de la burguesía; su razón particular se presenta como universal y, de este modo, el orden creado conforme a ella y en contraposición al orden concreto, real, adquiere el valor universal que le da su conformidad con la naturaleza racional del hombre. (Sánchez Vázquez, 1962; 41).

Razón que se pretende universal desconociendo su pertenencia de clase, lo cual permitirá a los revolucionarios de 1879 hablar de los derechos universales del hombre. Como señala Touraine (1993), la idea occidental de modernidad se confunde con una concepción endógena de la

[5] Voltaire en sus *Memorias* (1994) se refiere en varios pasajes a la importancia de la obra de Newton, además entró en contacto con Clarke, su discípulo durante su estancia en Inglaterra. También en sus *Memorias* (1994; 29) al relatar los estudios de la señora du Châtelet (su amante y protectora) dice: "Nacida para la verdad, pronto abandonó los sistemas y se consagró al descubrimiento del gran Newton. Tradujo al francés el libro de los *Principios de la matemática*; y luego cuando hubo fortalecido sus conocimientos, añadió a este libro, que tan poca gente comprende,

modernización. Esta no es obra de un grupo, de una clase, o de un déspota ilustrado, sino obra de la razón misma. La historia mostrará lo contrario.

- **La naturaleza y la experiencia**

El progreso técnico y la razón alejada de fines últimos y convertida en razón meramente instrumental conllevan a la diferenciación de los distintos órdenes de la vida. Sobre cada uno de ellos se ejercerá la fuerza de la razón. El mundo sagrado del medioevo ha sido desgarrado, escindido (Touraine, 1993). Los ilustrados, en esta ruptura, apelarán a la naturaleza, hablarán de la religión natural, la moral natural, el derecho natural, la bondad natural, etc. La naturaleza es fuente de bondad, de sabiduría, de legalidad, de felicidad[...], cabe preguntarse con qué sentido se está hablando de naturaleza.

Voltaire expresaba:

> ¿Quién eres tú, Naturaleza? Vivo en ti; hace cincuenta años que te busco y no he podido encontrarte aún. (Hazard, 1985; 253, cita de Voltaire: *Nature. Dialogue entre le Philosophe et la Nature*).

Los ilustrados tratan, como lo dice Voltaire de escudriñar la naturaleza. Tienen en sus manos y en sus mentes los nuevos caminos trazados por las ciencias naturales. Su dominio es tan imperioso que la mayoría de los sabios encuentran una relación que justifica, por encima de cualquier otra, la apelación a la naturaleza: la naturaleza es razón. Naturaleza y razón están ligadas por una relación constante y así repiten la naturaleza es racional, la razón es natural, hay un perfecto

---

un comentario algebraico que ya no está al alcance del común de los lectores".

acuerdo entre ambas. (Hazard, 1985)

Esta relación tan estrecha entre naturaleza y razón encuentra, a mi parecer, su fundamento en la legalidad interna atribuida a la naturaleza. La naturaleza tiene un orden, no a la manera de un orden estático, como una colección de objetos o seres creados por la voluntad divina, sino como indica Cassirer (1972), a partir del Renacimiento la naturaleza no es parte de lo "creado" sino de la "creación". La naturaleza se concibe como una fuerza, como un principio que mueve interiormente, que forma originalmente y esta capacidad de autoformación le es otorgada por el sello de lo divino.

La naturaleza responde a leyes internas, leyes que el hombre puede conocer, si se atiene al método adecuado. Método, que como ya lo expresara, sigue los pasos de la ciencia natural, parte de la observación, de los hechos, analiza y recompone. Tenemos así dos cuestiones de suma importancia: la idea de ley natural y la nueva relación entre sensibilidad y entendimiento. *"La ciencia se construye pura y completamente sobre la idea fundamental de ley que, en verdad, cobra un sentido más riguroso y preciso"*. (Cassirer, 1972; 59)

Para ello además de la observación se auxiliará de la medición rigurosa. Si bien está inspirada por un gran espíritu religioso, necesariamente entrará en conflicto con las formas tradicionales de la fe.

Junto con la autonomía de la naturaleza se reconoce la autonomía del entendimiento: el hombre conoce con los medios que le ha dotado Dios, pero conoce por sí mismo, sin mediaciones. No hay negación de la divinidad pero: *"Junto a la verdad de la revelación se presenta ahora una verdad de la Naturaleza, autónoma, propia y radical"*. (Cassirer, 1972; 60)

Locke con su rechazo del dualismo cartesiano, a las ideas innatas, fue quizás quien con mayor claridad contribuyó a elaborar una nueva concepción del ser humano, concepción que afirma la unidad del hombre, la conciencia de sí no es diferente de la conciencia de las cosas, el

hombre es alma y cuerpo juntamente en la experiencia de su identidad. (Touraine, 1993)

Los filósofos de las Luces admiraron y siguieron a Locke. En la polémica contra los católicos, los deístas se apoyan en su autoridad intelectual, a pesar del mismo Locke, que siempre quiso conservarse cristiano.

No sólo la negación de las ideas innatas, por parte de Locke, escandalizó a los católicos, sino que en su preocupación por señalar los límites estrictos del conocimiento, *"mostró hasta la saciedad la imposibilidad en que estamos de encontrar las certidumbres a que aspiramos."* (Hazard, 1985; 110)[6]

> Todas las ideas provienen de la sensación o la reflexión. Supongamos entonces que la mente está, según se dice, como un papel en blanco, limpio de cualquier impresión sin ninguna idea. ¿Cómo se hace de ellas? ¿De dónde obtiene el vasto acervo que la activa e ilimitada imaginación humana ha pintado en ella con una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todos los materiales de la razón y el conocimiento? A esto respondo con una palabra: de la *experiencia.* En ella se funda todo nuestro conocimiento, y de ella deriva en última instancia. Nuestra observación, aplicada a los objetos sensibles externos o a las operaciones internas de la mente que percibimos y sometemos a la reflexión, es la que proporciona a nuestro entendimiento todos los materiales para pensar. Ambas cosas constituyen las fuentes del conocimiento, de donde brotan todas las ideas que tenemos o que podemos tener de un modo natural. (Locke, 1994; 140)[7]

De esta larga cita —que me pareció, sin embargo, imprescindible— deseo destacar que Locke afirma una sola vía para el conocimiento: la experiencia, experiencia externa e interna. Con ésto subraya la pasividad del entendimiento humano, este "papel en blanco" dispuesto para formar ideas con base en las sensaciones que se le impriman.

Todo un horizonte de posibilidades se abren a la acción educativa, la acción educativa alejándose de la idea religiosa de la predestinación adquiere gran responsabilidad social.

---

[6] Uno de los mayores motivos de escándalo fue el análisis realizado por Locke (1994) en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, acerca de la imposibilidad de saber si la materia piensa o no (Libro IV, cap. III; 254), respecto a ello Voltaire en la decimotercera de sus *Lettres Philosophiques* comenta: *Locke, después de haber eliminado las ideas innatas[...] considera por último la extensión o, mejor dicho, la nada de los conocimientos humanos. En este capítulo es donde se atreve a insinuar modestamente estas palabras: Acaso nunca seamos capaces de conocer si un ente puramente material piensa o no.* (Hazard, 1985; 110).

[7] Rousseau, en la "Profesión de fe del presbítero saboyano", (*Emilio*, 1976; L. IV), si bien comparte las ideas de

El hombre, ubicado en el mundo, ha reivindicado la autonomía de su entendimiento, también ha reconocido sus límites, está, podríamos decir más solo que antes sin el garante divino, sin la esperanza de la predestinación o de la salvación, necesita con urgencia construirse como ser social y como hombre.

- **El bien y el mal. Primitivismo y progreso**

En contraposición con la idea católica del pecado original y de la necesidad de la redención, el Siglo de las Luces, en la voz de sus principales portadores, cree en la bondad natural del hombre. Bondad de la naturaleza, bondad del hombre, progreso a través de las ciencias, racionalidad creciente[...], el optimismo invade.

> De Locke a Federico II, de Newton a José II, de D'Alembert a Christian Wolff y Justus Móser, el pensamiento tiene que recorrer una curva casi infinita para asociar nombres tan diferentes. Y sin embargo, tenemos que considerar el conjunto de este grupo como algo que representa una misma tendencia, pues todos son más o menos enemigos del período antiguo; todos, en medida mayor o menor, estiman la Razón; todos buscan y favorecen las condiciones susceptibles de hacer feliz y fácil la vida humana[...] (Hazard, 1985; 249 cita de Gyula Szefku. *Les lumières*. En Homan, Valentín y Gyula Szefku. *Histoire Hongroise*.Tomo V, libro VI. Siglo XVIII, tercera parte).

Como el mismo Hazard (1985) analiza, también se alzan voces disonantes que piden se muestre y no sólo se proclame la conveniencia de seguir a la naturaleza por la seguridad de su bondad, de su íntima relación con la razón. Una de las objeciones más fuertes está planteada por la pregunta: si Dios es pura bondad, si la naturaleza es buena y sabia, ¿de dónde proviene el mal?

Me interesa seguir parte de la polémica en virtud de la posición particular que asume Rousseau y porque según como se juzgue al ser humano podrá pensarse su educabilidad.

Locke sobre el papel de la experiencia, niega enfáticamente la posibilidad de que la materia tenga movimiento.

Ante los males que azotan al mundo, ante la imposibilidad de negarlos, la respuesta esperada la da, entre otros, la autoridad de Leibniz. Su teoría del "mejor de los mundos posibles"[8] o "el menos malo de los mundos posibles "explicada como una elección de Dios, entre los diversos mundos dignos de pasar de la nada al ser, mundos todos ellos imperfectos (ésta es la diferencia entre la criatura y el creador) tranquilizó a las conciencias inquietas y permitió unir la sabiduría suprema a una bondad infinita (Hazard, 1985). Pero no sólo salva esta idea a Dios, también exime a la naturaleza.

Pope, aunque coincidiendo en parte con Leibniz, transforma la fórmula de éste: "Todo está lo menos mal posible" en: "Todo está bien"; Hazard (1985) indica con mucho acierto que entre ambas fórmulas hay una diferencia sensible. El optimismo ha derivado en casi cristiana resignación ante los males.

Voltaire ya había expresado sus dudas y a propósito del terremoto de Lisboa reacciona contra la teoría de Pope en su *Poème sur le désastre de Lisbonne*. En él lamenta la terrible desgracia y admite la falsedad del axioma "todo está bien" y la necesidad de reconocer que hay mal en la tierra.

En su novela *Candide, ou l'optimisme*, ridiculiza el sistema del optimismo y en sus cartas más íntimas expresa:

> Tenéis que comprender que el Todo está bien de Pope no es más que una broma que no conviene decir a los desgraciados; ahora bien: de cien hombres hay por lo menos noventa dignos de compasión. Todo está bien no está hecho, pues, para el género humano[...] (Hazard, 1985; 181. Carta del 20 de junio de 1756).

Rousseau, al conocer el Poema de Voltaire, siente en el un ataque a la providencia divina y percibe también una velada crítica a su concepción de la religión natural. Estima que el Todo está

[8] Hazard (1985) hace esta reflexión e indica que el texto de Leibnitz es su: *Essais de théodicée sur la bonté du Dieu, liberté et le origine du mal* (1710).

bien de Pope, Voltaire lo ha trastocado en Todo está mal. La bondad divina está en entredicho y con ella uno de los pilares del pensamiento de Rousseau: la bondad de la naturaleza.

Tiene, en consecuencia dos tareas importantes en su refutación a Voltaire. La defensa de un Dios de bondad y de una naturaleza sabia y también bondadosa. Rousseau encuentra los elementos que le permiten la defensa del providencialismo, sin caer en su posición ingenua.

La providencia divina atañe al sistema del universo, no a cada uno de sus seres particulares. El "todo está bien" de Pope debe completarse por el "todo está bien para el todo". Con ello Rousseau afirma que la naturaleza está sujeta a leyes, aunque muchas de ellas las desconozca el ser humano. Hay una afirmación de la idea de causalidad física (tan cara al pensamiento científico de la época) que extiende al mundo social:

> Soy del parecer de que todo evento tiene necesariamente que tener algún efecto, moral, físico o compuesto de ambos, pero no siempre se percibe, porque la filiación de los acontecimientos es todavía más difícil de seguir que la de las personas. (Rousseau, 1994; 12. *Carta a Voltaire*)

Su creencia en Dios la sustenta en "la prueba del sentimiento", el cual da certezas cuando la razón es impotente. Y todo su sentimiento afirma que Dios existe, es perfecto, sabio, poderoso y justo. *"Si es sabio y poderoso, todo está bien".* (Rousseau, 1994; 17. *Carta a Voltaire*)

Pero si todo está bien ¿de dónde proviene el mal?, no sólo el mal físico (como el terremoto de Lisboa) sino el mal moral que con tanto empeño denunciara en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. El culpable de los sufrimientos humanos siempre es el hombre, no es la naturaleza sino los hombres los que han construído ciudades. El desastre de Lisboa no hubiese tenido tales proporciones si los hombres no se hubiesen empeñado en "reunir allí veinte mil casas de seis a siete pisos". En lo referente al mal moral, su causa también es el hombre "libre, perfeccionado y por tanto corrompido" (Rousseau, 1994; 6. *Carta a Voltaire*)

Rousseau, sin embargo, diferencia al hombre "natural" del hombre "social y civilizado", tema que, al igual que el precedente, trabajaré con detalle en el siguiente capítulo. Aquí me referiré a esta cuestión en el planteo general de la época, marco que espero permita comprender mejor su pensamiento.

El "buen salvaje" o el bruto. El pensamiento del siglo alberga, a veces como posiciones anatagónicas, en otras con coexistencia de ambas opiniones, la polémica entre el primitivismo y el progreso.

En el primero caso se anhela la vuelta a un pasado rústico que es sinónimo de sencillez y de bondad, de felicidad, de igualdad. La exaltación del salvaje[9] va unida a la ridiculización del hombre civilizado, presa de convenciones en su vestir, en sus maneras, en sus sentimientos. *"El hombre desnudo encarnaba la virtud, la verdad, la felicidad"* (Hazard, 1985; 322).

Junto a la exaltación del hombre primitivo el reconocimiento que la humanidad se ha descarriado y que sufre una condena. ¿Adán y Eva expulsados del paraíso terrenal?

La posición antagónica, expuesta también en la literatura es corroborada por opiniones científicas:

> Por lo demás, los sabios hacían observar que no había, que no ha habido nunca un buen salvaje; que la historia y los viajes comprobaban, por el contrario, la existencia de muchas especies salvajes, muy diferentes; que la mayoría eran todavía feroces, y antropófagos en ocasiones. (Hazard, 1985; 324)

El salvaje constituye el punto más bajo de la escala de la evolución del hombre, en la cima está la civilización que constituye el triunfo de la razón y su dominio en todos los ordenes de la vida.

A la pregunta sobre: si el restablecimiento de las ciencias y las artes han contribuído a depurar las costumbres (que dio origen al *Primer Discurso* de Rousseau y que constituyó el

[9] El buen salvaje constituye un tema de la literatura, pero también se considera posible encontrarlo en regiones

lugar de su feroz crítica a los grandes males de la vida social), los progresistas, en cambio, proclaman la naturaleza sagrada del arte. Condenan el artificio pero afirman que aún la misma naturaleza necesita ser corregida por el arte y que el arte es natural.[10]

El desarrollo de las ciencias avala la visión de un progreso creciente, de un devenir de felicidad para el género humano. El progreso material estará acompañado de progreso político y moral.

El pensamiento filosófico (Diderot, Rousseau, entre otros) elabora una moral "natural" y una religión "natural", pasos acentuados a medida que el laico ilustrado ponga en entredicho los dogmas de la iglesia y la conciencia burguesa (en la segunda mitad del siglo) arraigue cada vez más al burgués "en esta vida", "en este mundo" (Groethuysen, 1985).

- **Moral y religión. Sujeto y razón social**

El hombre de la modernidad, no sólo en este siglo, ya desde el Renacimiento, como ya lo manifestara, experimenta la pérdida de la concepción de un mundo ordenado según un centro y una periferia propia de la mentalidad medieval. Antes del Renacimiento, el mundo físico y el social se presentaban como un orden finito, en el cual los diferentes elementos tenían un sitio determinado y sus relaciones definidas con respecto al centro (Villoro, 1992).

La ruptura progresiva con esta imagen del mundo no transcurre sin sobresaltos, tampoco se trata de un cambio radical, sino que perviven viejas concepciones (a veces en pugna, en otros casos con concesiones de una u otra parte) al lado de las nuevas.

Sería simplista definir la modernidad por el enfrentamiento entre "tradicionalistas" y

---

lejanas, difícilmente accesibles. De él dan cuenta en algunos casos los viajeros.

[10] En esta línea se inscribe el pensamiento de Voltaire en abierta oposición a la tesis defendida por Rousseau en el

"modernos" o entre espíritus religiosos y ateos, aunque se hayan dado confrontaciones, la cuestión es más compleja. La aparición del sujeto con su posibilidad de reflexión, de búsqueda en sí mismo y con ello el dualismo entre la subjetividad y el mundo externo, constituye uno de sus temas capitales.

Así la modernidad —en especial a partir de San Agustín y Lutero (Touraine, 1993), inaugura el dualismo entre el mundo externo y la subjetividad, descubre la individualidad del sujeto, su intimidad, su conciencia, en suma: el Sujeto.

En *Las Confesiones*, San Agustín habla de su búsqueda infructuosa de Dios en el mundo externo y la necesidad de buscarlo en sí mismo, adonde llegan los mensajes de los sentidos corporales. Volverse a su interior y descubrir una luz que es la de la razón, el alma.

Lutero continúa esta dualidad al reconocer dos géneros de conocimiento, el de corte filosófico que requiere de la razón y el conocimiento teológico al cual el hombre llega a través de la fe y la afectividad. Verdades de razón y verdades de fe. A pesar de su creencia en el servo albedrío, lo cual deja al hombre totalmente "en manos de Dios", quién por su infinita bondad podrá decidir o no su salvación eterna, Lutero concede importancia a la libertad de conciencia. De esta manera se opone a todas las prácticas religiosas que operan como "mediadoras" entre Dios y el hombre, hay en él un pensamiento de secularización.

Sin embargo tanto del lado de las religiones (humanistas cristianos, jesuitas, jansenistas e incluso calvinistas) el llamado a la moral del hombre significa el respeto y acatamiento a las reglas de interés común.

Los burgueses son los destinatarios del discurso jesuita; al referirse Groethuysen (1985; 289) a los sermones de un sacerdote: Bourdalouse (figura importante en la educación dada por los jesuitas) dice:

Discurso sobre las ciencias y las artes.

> El Dios de Bourdalouse es adverso a toda exageración del romanticismo. Habla en términos razonables, con personas razonables. Discute en detalle con ellas su trabajo diario, toma completamente en serio sus cuidados y ocupaciones, y no quisiera que descuidasen por Él sus deberes profesionales.

Un Dios a la medida de las necesidades de la clase burguesa; para seguir sus preceptos el hombre no requiere hacer un cambio de vida sino perfeccionar su propio proyecto. En ese proyecto cabe la defensa de los intereses propios, negocios y deberes no son irreconciliables, el desempeño de cualquier profesión debe permitir seguir siendo un buen cristiano.

Al igual que los jansenistas los jesuitas le temen a los extremos de riqueza y de pobreza, es necesario que el hombre disfrute de una vida segura que le permita seguir los principios cristianos sin preocuparse demasiado por las necesidades materiales.

La iglesia católica, en forma más rigurosa en la interpretación jansenista y en un pensamiento más laxo en el caso de los jesuitas y, no obstante, sin grandes contradicciones entre ambas visiones, reconoce la urgencia de adaptar su discurso a las exigencias planteadas por la secularización de la conciencia y, como ya manifestara, pone su discurso al servicio del mantenimiento del orden social. Descubre al individuo para someterlo, no sólo al orden divino sino también al orden social.

Los filósofos de las Luces hablarán de una religión sin ritos, aunque a veces su apego a una moral social tome tintes cercanos al dogma.

El pensamiento religioso a partir de esta nueva relación del hombre con Dios y de su preocupación por mantener al hombre en la esfera de lo divino, paradójicamente lo convierten en ser de este mundo. Touraine (1993) retoma a Max Weber en su análisis de que la modernidad no es la eliminación de lo sagrado, sino la sustitución de un ascetismo fuera del mundo a un ascetismo en el mundo. Este ascetismo en el mundo también apela a lo divino, al tiempo que se da la separación entre lo sagrado y el mundo de los fenómenos.

En el caso particular de Francia, el catolicismo construye, a través de los sermones,[11] una moral "acorde" con los tiempos y sobre todo con las necesidades de la burguesía. Una moral que preservará el orden social.

Los jansenistas, en tanto herederos de Lutero, hacen un llamado a la interioridad del hombre, a su propia dignidad, en suma a su conciencia más allá de las situaciones mundanas y externas. Pretendieron ordenar toda la vida del burgués e hicieron mayor énfasis en dos sectores de importancia: su matrimonio y la profesión. El jansenista deberá vivir su vida con la mayor honradez, elegir la vida que le presente menos obstáculos para llegar a la eternidad. En este sentido resultan peligrosas la extrema riqueza y la pobreza. En ambos casos se está proclive a muchas tentaciones.

Sin embargo es el burgués un hombre conforme con su situación en el mundo, moderado en todos los aspectos de su vida[12] que jamás se revelará ante el orden instituído (así éste sea injusto). La moral individual deberá siempre estar en consonancia con el interés general.

Los jesuitas acentúan el interés común. El centro de su doctrina lo constituirán las exigencias de la organización social y el problema del orden.

> El orden y la virtud son dos palabras que designan una misma cosa, escribe el jesuita Crassett[...]. El orden es algo divino. El es quien creó el mundo, él conserva el mundo y mantiene todas las cosas en marcha. Procedemos del orden; nos conservamos gracias al

[11] Me oriento en este análisis por el trabajo de Groethuysen, B. (1943): *La formación de la conciencia burguesa en Francia durante el siglo XVIII*, el cual se basa en el estudio de sermones y textos religiosos de la época.

[12] El jansenista Nicole escribe: *"Oh, Señor, no me deís ni una gran riqueza ni una gran pobreza, porque tanto el que vive en la gran riqueza como el que vive en la gran pobreza, está expuesto a grandes tentaciones y necesita de una gran fuerza para no sucumbir a ellas"*. Los modos de vida más favorables son: *[...]aquellos en que no se está expuesto a grandes contradicciones, en que el hábito favorece el deber y la virtud, en que obramos por cuenta nuestra y estamos muy ocupados; son aquellos en que las faltas que se cometen no son de graves consecuencias y no causan daño a nadie; son aquellos en que tenemos pocos motivos de disipación y frecuentes ocasiones de recogimiento [...]son aquellos en que el mal nunca sobrepasa cierta medida. Pues una vida de esta índole conviene mucho más a los hombres débiles, y a aquellos que son conscientes de su flaqueza y por esta causa desconfían piadosamente de sus fuerzas y no edifican sobre sí mismos.* (Cita de Nicole en Groethuysen, 1943, 277). Aquí se retrata a un burgués que no anhela aún su ascenso y que está conforme con el lugar que tiene en este mundo. La apelación a una vida moderada y de trabajo, en que estamos "muy ocupados" me recuerda la descripción nostágica de Rousseau en su *Carta al Señor D'Alembert*, de un pueblito en la campaña suiza aún no corrompido por los artificios de la vida social.

> orden; vivimos en el seno del orden; nada de lo que acaece sin orden procede de Dios. El orden nos conduce a Dios. (Groethuysen, 1943; 182-282, cita de Crasset)

El orden se mantiene si cada individuo cumple los deberes de *su* clase y se mantiene en ella. De la voluntad divina derivan las diferentes clases y cada una de ellas tiene sus propios deberes. La vida correcta, la que encontrará una recompensa en el más allá, es una vida laboriosa y ordenada.

Este movimiento hacia el orden social propio de la modernidad que protagonizan las religiones cumple un papel muy importante desde el punto de vista educativo. La función desempeñada por las religiones y sus escuelas será complementada y también en parte, reemplazada por la escuela pública y por la educación en manos del Estado.

En este proceso la propuesta de una religión "natural" de los Ilustrados marcará un hito importante y mostrará, junto con la doble faz protagonizada por las religiones, el descubrimiento del sujeto y el acatamiento al orden social.

Touraine (1993; 55) expresa que las religiones revolucionarias (de las cuales el judaismo es la primera) "introducen un principio de subjetivación de lo divino, el principio de desencantamiento del mundo". Esto lo acentúa el cristianismo al romper el vínculo entre la religión y un pueblo, el cristianismo le da una expresión no social al pueblo de Dios.

La secularización constituye un proceso paulatino. Es menester primero pensar un Dios a la medida de la razón humana. Un Dios desprovisto de ritos, de religiones, o aunado a la idea de una religión "natural" (Rousseau). Un Dios común a diversas religiones, todas válidas, rescatando de ellas sólo lo esencial: la idea de un ser superior, alejado de los mediadores que se han interpuesto siempre entre Dios y el hombre. El siglo de las Luces fue teísta o deísta, pero no ateo. Van a ser acusados por los ateos de la misma debilidad que los, en su momento, reprocharon a los espíritus religiosos (Hazard, 1985).

No se trata creo de timidez para asumir el ateísmo, ni de temor ante el poder de la

Iglesia (al contrario los ilustrados hacen gala de su oposición a ella), sino de un proceso en el cual la autoridad divina, aún la de un Dios ya un tanto "secularizado" y, por ende, más a la medida del hombre terrenal, servirá de soporte para el mantenimiento del orden social. Llegará el momento en el cual el concepto de "utilidad social", del bienestar común, se convertirá en el criterio normativo de la moralidad de las acciones humanas (Touraine, 1993).

Del Dios cristiano, del cual la iglesia católica y el poder temporal obtienen su legitimidad se pasa ahora, en el pensamiento de algunos hombres de la época, a la idea de un Dios universal en tanto fuerza que opera a través de la perfección de la naturaleza, del reconocimiento de las leyes que la gobiernan. Hay una estrecha relación entre este concepto de perfección de la naturaleza, reino de leyes, del orden, de la razón en suma, y el deismo. Lo admirable de la creación lleva a reconocer una causa, esa causa es Dios (Voltaire, Rousseau). Así como buscamos causas en los hechos físicos particulares, buscamos una "primera causa" explicación del todo. El espíritu analítico del siglo prueba también en este terrenos sus armas mas queridas.

Expresa Voltaire (Hazard, 1985; 108, cita de Voltaire, 1769: *Les Adorateurs ou les lounages de Dieu*):

> Yo meditaba esta noche; estaba absorto en la contemplación de la naturaleza; admiraba la inmensidad, el curso; las relaciones de esos globos infinitos que el vulgo no sabe admirar; admiraba más aún la inteligencia que preside esos grandiosos resortes. Me decía yo: hay que estar ciego para no sentirse deslumbrado por este espectáculo; hay que ser estúpido para no reconocer a su autor; hay que estar loco para no adorarlo.

El teísmo de los ilustrados se funda primordialmente en la razón. Rousseau pone la nota discordante al basar su fe también en la razón, pero otorgando gran valor al sentimiento. Así ante

lo que considera un ataque de Voltaire a la providencia divina[13] le expresa:

> En medio de esa extraña oposición entre lo que usted asegura y yo siento, mitigue la duda que me embarga y dígame: ¿cuál de los dos se engaña, el sentimiento o la razón? (Rousseau, 1994; 5).

Sin embargo, no es ajeno a la preocupación analítica propia del quehacer científico de la modernidad . En "La profesión de fe del presbítero saboyano" (*Emilio*, Libro IV; 104) reivindica el análisis, la observación de los hechos y también las certezas por la vía de la conciencia , de la "voz interior". El Rousseau racionalista quiere partir de datos, hacer un proceso analítico y, en consecuencia dice:

> Cuanto más observo la acción de las fuerzas de la naturaleza, que obran unas en otras, más me convenzo que de efecto en efecto siempre vendremos a parar a una voluntad por causa primera; porque suponer un progreso infinito de causas, es no suponer ninguna. En una palabra, todo movimiento que no es producido por otro, sólo puede proceder de un acto espontáneo y voluntario; los cuerpos inanimados no obran más que por el movimiento, y sin voluntad no hay acción verdadera. Este es mi primer principio. Creo que una voluntad mueve el universo y anima a la materia: éste es mi primer dogma o artículo de fe.

Una fe que pretende tomar los datos objetivos, seguir un proceso científico.

Pero, una vez más, cuando concluye, Rousseau valora al sentimiento:

> Por lo tanto creo que el mundo está gobernado por una voluntad poderosa y sabia; lo veo así, o más bien lo siento[14], y me importa saberlo. ¿Pero este mundo es eterno o criado? ¿Hay un principio único de las cosas? ¿Hay dos o muchos; y cuál es la naturaleza de ellos? No lo sé: ¿y qué me importa?[...] (Rousseau: "Profesión de fe del presbítero saboyano", *Emilio*, libro IV; 109).

Cuando no se encuentran las razones el mejor juez es el sentimiento. El deísmo rousseauniano supone el reconocimiento de los límites de la razón.

Me parece muy interesante este proceso de secularización de la conciencia y la visión de los deístas desde la perspectiva de la educación moderna. La referencia a Dios, la búsqueda y

[13] A propósito del "Poema al desastre de Lisboa" de Voltaire.

el reconocimiento de una primera causa, el mantener la vigencia de las "verdades de fe" aún cuando se las pretenda fundar en la racionalidad habla, a mi juicio, de la gran fuerza del pensamiento cristiano, de la necesidad de apelar a la idea de un Ser superior para mantener el orden social. Tanto Voltaire como Rousseau son muy claros en este aspecto: la fe es útil, sirve para someter, para mantener el estado de cosas, para hacer pacientes a los que sufren, para hacer menos terribles las diferencias económicas.

Y, en esta misma línea de reflexiones se inscribe la idea de un "catecismo de la humanidad y de la sociedad" (D'Alembert, Grimm) un "catecismo universal" (Saint-Lambert), un "catecismo del hombre y un catecismo del ciudadano" (Rousseau), idea que algunos llevaron a la práctica y otros se limitaron a señalar los rasgos que debería tener tal obra y su utilidad. Hazard (1985; 152) *[...]No es malo imitar la táctica del enemigo, y el que no conquista la generación que se prepara, no conquista nada.*

El Catecismo universal de Saint-Lambert contiene en esencia la moral del siglo que se puede resumir en tres virtudes (Hazard, 1985):

* La tolerancia. Que se expresa como tolerancia en el comercio (cualquier dinero es válido) y entre las religiones. En suma se sientan las bases del liberalismo. Una vez más aparecen las ideas de Locke.
* La beneficencia. La idea de hacer el bien a los demás.
* El humanismo. Que constituye la virtud suprema para los moralistas del siglo XVIII. El hombre se ve a sí mismo como integrante de un todo orgánico más amplio. El hombre (dirá Rousseau) capaz de compasión ante los padecimientos de sus semejantes.

[14] El subrayado es mío.

Rousseau ("Carta a Voltaire", 22) expresa su deseo de que cada Estado tenga una especie de "código moral" o "profesión de fe civil". Tal código debería contener las máximas sociales que todos estarían obligados a admitir y aquellas que todos deberían rechazar. Este código permitiría admitir o rechazar las religiones, a fin de que contribuyan al mantenimiento de la sociedad y de la paz del Estado. Le propone a Voltaire:

> Dicha obra, elaborada con cuidado, sería a mi entender, el libro más útil de cuantos se han escrito, y puede que el único imprescindible para los hombres. He ahí un tema para usted. Desearía vivamente que quisiera emprender esa obra e incluso adornarla con su poesía, para que siendo fácil de aprender, todos llevaran desde la infancia esos sentimientos de amabilidad y humanidad que brillan en sus escritos y de los que siempre carecieron los beatos. [...]En el Poema sobre la religión natural ya nos ha dado usted el catecismo del hombre; denos ahora el que le propongo el catecismo del ciudadano.

En parte, como interpreta Hazard (1985) se imitan las tácticas del enemigo, pero resulta llamativo que en el momento de apogeo de la razón, de separación entre verdades demostrables por la razón y verdades de fe se apele a un "catecismo". Los catecismos no se discuten o razonan, se aceptan. A mi entender no se tiene aún plena confianza en la razón como elemento fundamental para el orden social. Hace falta recurrir, aunque con modificaciones y "adaptaciones" a la fuerza otorgada por el dogma religioso, que se transforma en dogma civil y social.

La religión "natural" y el Dios "universal" preparan el traspaso del poder detentado por la Iglesia (formadora de conciencias, formadora del hombre y del súbdito) a la educación pública como función del Estado. El "catecismo civil" de Rousseau anticipa la educación ética y ciudadana (Cullen, 1997), tema que analizo en las conclusiones.

- **El derecho natural y las teorías contractualistas. El principio de utilidad social**

El pensamiento de la modernidad que partió de una crítica feroz a todo lo existente, alcanza uno de sus puntos culminantes con la teoría del derecho natural y las teorías contractualistas.

Se trata, en primer término, de legitimar el derecho natural en oposición al derecho divino (y con ello el derecho de gentes, cuestión nueva para el siglo XVII) y conformar el germen de los gobiernos parlamentarios con división de poderes entre el ejecutivo y el legislativo.

¿Cómo estudiar este tema? Es posible analizar este proceso a la vez teórico, de laboración de ideas, y fáctico (no olvidemos que Inglaterra fue precursora en la instauración del gobierno parlamentario),[15] desde diversos ángulos. No revisten particular importancia, a los fines de este trabajo, los diferentes hechos históricos que marcan este camino, tampoco una exposición cronológica de los pensadores que, sobre todo, desde el siglo XVII, conforman hitos importantes en este proceso. Me referiré, siguiendo en especial a Hazard (1988), a diferentes fuerzas e ideas que confluyen en esta empresa: la filosofía que opone la naturaleza al mundo sobrenatural y divino y la creación del derecho natural; los nuevos sentimientos de búsqueda de la felicidad en la tierra y la necesidad imperiosa de conciliar el interés particular con el interés general. La filosofía del Siglo de las Luces en su fundamentación de la legalidad del derecho natural recurre al concepto de naturaleza. Ahora bien, el estado de naturaleza, como referente explicativo del derecho natural y como elemento desencadenante del "pacto" o contrato social es sujeto de distintas interpretaciones.

El Derecho divino sirvió de sustento a la monarquía. El monarca, como expresión de la voluntad de Dios en la tierra tiene poder absoluto, pero no es un poder caprichoso, debe

[15] Hazard (1988) se refiere a la revolución inglesa de 1688, la expulsión de Jaime II y la coronación de Guillermo de Orange, el cual acepta la inspección de las Cámaras y augura el triunfo del gobierno parlamentario. Locke contribuyó

cumplir un mandato divino, responder ante Dios no ante sus súbditos. Su poder es paternal, representa la continuidad de la primera autoridad, el padre.

El pensamiento de Grocio constituye un paso muy importante en el cuestionamiento del derecho divino. Apela en su argumentación a un elemento clave: la idea de naturaleza. Existe un derecho que la naturaleza ha grabado en el corazón de los hombres, es el derecho natural, este derecho prevalece aún en tiempos de guerra (Hazard, 1988).

Esta idea no está exenta de dificultades. En un mundo que ha comenzado a expandirse, el conocimiento de otros pueblos, de otras culturas, conlleva el reconocimiento de diferentes normas de convivencia, de la relatividad cultural de las normas morales. Sin embargo conviene señalar que en el pensamiento de los ilustrados que retoman las tesis de Grocio y Pufendorf y refutan a Hobbes y Filmer, lo que interesa es la búsqueda de la legalidad del orden social y político y no llevar a cabo un análisis histórico.

Cassirer (1993) señala que las teorías políticas del siglo XVII, antecedentes muy importantes en la constitución del derecho natural, tienen todas una misma base metafísica: su separación con el pensamiento teológico. Se trata además de un pensamiento que recurre al auxilio de las matemáticas y, al igual que ellas, requiere axiomas infalibles que den pie a la demostración. Para ello se recurre a la razón, la razón "iluminará" al pensamiento humano y le permitirá descubrir tanto la verdad como la falsedad.

Para Hobbes (en su teoría expuesta en *Leviathan*, la cual alcanza su forma definitiva en 1651) el estado de naturaleza es un estado de guerra perpetua. El peligro de la extinción de los hombres, la existencia en éstos de la maldad y la ausencia de ningún principio espiritual los llevaron a resignar este estado de igualdad por un estado de desigualdad que les asegurara su protección. Para preservar a los hombres de sí mismos fue necesario la institución de un cuerpo

---

a este proceso en forma decisiva con la fundamentación de la división de poderes y del derecho de apelación.

político y de un gobierno tiránico. Así Hobbes justifica la monarquía y la creación del Leviathán: una sociedad artificial, que reemplaza a la sociedad natural (Hazard, 1988).

Sería quizás un análisis parcial plantear la cuestión desde la caracterización del estado de naturaleza como un estado de guerra perpetua (Hobbes, Filmer) y el estado de naturaleza sin violencia del que nos habla Locke y que retoma con algunas diferencias Rousseau. Cuesta sin duda sostener una visión tan dicotómica, tanto Locke como Rousseau necesitaron encontrar problemas en el estado de naturaleza que llevaran a los hombres a instituir un estado social mediante un pacto.

Me interesa, en cambio, considerar dos cuestiones: la primera de ellas se refiere al estado de naturaleza como estado de guerra perpetua y por ende a la idea de que el hombre en estado natural era un ser agresivo. Así el Contrato va a "preservar" al hombre de sí mismo, el hombre requiere de un amo autoritario que domine las pasiones desatadas en el estado natural. El gobierno ideal es la monarquía e incluso su ejercicio tiránico. El pacto es irrevocable.

Por el contrario es Locke (con los importantes antecedentes de Grocio y Pufendorf) quien define al contrato social como la cesión que hacen los hombres de su poder natural en pro del bienestar general. En esta sociedad así constituída, como ya lo señalara en párrafos anteriores, destacan dos características nuevas: el derecho de apelación (lo cual no permitía el derecho divino) y la separación entre los poderes legislativo y ejecutivo.

El pacto lleva a la monarquía en el primera caso, en el segundo constituye el germen de un gobierno parlamentario.

La segunda cuestión se refiere a la existencia o no de una ley moral en el estado de naturaleza. Locke admite que en el estado de naturaleza los hombres están sometidos a las obligaciones de la ley natural, que ha hecho de la condición primitiva del hombre un estado de paz y de asistencia mutua. La moralidad es anterior a la formación de las sociedades civiles. Por

lo tanto la ley civil tiene por objeto reforzar la ley natural y sancionarla.

Así entendida la idea de ley moral, Locke limita al máximo la función del Estado, reduce su rol a la protección de los derechos individuales reconocidos por la ley natural (Derathé, 1979).

En Rousseau también la concepción del estado de naturaleza va a definir su idea de Estado. Pero, a diferencia de Locke, en el estado de naturaleza el hombre no es ni moral ni inmoral, es un ser amoral. El hombre natural no posee razón. Rousseau coloca en la actividad del Estado el desenvolvimiento de la razón. De ahí la sumisión del hombre a la voluntad general, la búsqueda de su felicidad a través del interés común y de lo que es útil desde el punto de vista social. En ello se basa la responsabilidad del Estado en materia educativa .

El pacto social exonera a dios de los problemas del orden civil, hace al hombre responsable de lo que aquí sucede, y en este sentido el pensamiento de Rousseau es muy claro, como ya lo manifestábamos a propósito de su *Carta a Voltaire*.

¿Dónde encontrar la felicidad?, ¿cómo acceder a ella?, las religiones, como promesas para una vida mejor en el futuro han mostrado sus límites y ataduras a los poderes temporales. El hombre racional, ya no puede confiar en a la promesa del más allá, necesita encontrar en la tierra el sentido de su existencia. Nace un nuevo sentimiento, el de la búsqueda de la felicidad en la tierra (Hazard, 1988).

El siglo XVII se ha adelantado en esta empresa:

> La felicidad es la expansión de una fuerza que se encuentra espontáneamente en nosotros y que basta dirigir. La aceptación de las penas, el espíritu de sacrificio, la lucha contra el instinto, la locura de la cruz, no son más que errores del juicio, malas costumbres. El Dios-Razón nos prohibe concebir nuestra existencia mortal como una preparación para la eternidad".[16] (Hazard, 1988; 252).

[16] El subrayado es mío.

La prudencia y la moderación pueden ser buenos caminos para la felicidad terrenal:

> Sepamos ver la vida como es; no le pidamos demasiado;[...]. En una justa perspectiva dediquémonos a administrar prudentemente nuestros bienes, son pequeños pero son reales. (Hazard, 1988; 247)

Lo cual requiere el dominio de las pasiones, la quietud de la imaginación, una inteligencia lúcida que espera con razonamientos fríos, el control de la vida, del pensamiento y lo que es más difícil, aún de los sentimientos del sujeto. También. como señala Hazard (1988) cierta seguridad económica que haga posible huir de todo. Es una felicidad egoísta.

Otra solución puede ser quitar a nuestra vida el sentimiento de lo trágico: los ingleses contribuyen a esta salida con el buen humor. Anthony Aslhey Cooper, conde de Shaftesbury, (protector de Locke) representa esta corriente. Hacer el bien es bello, la virtud es bella ya que coincide con el orden y la armonía del universo. Un primer paso muy importante de esta moral mundana, siguiendo a Locke, va a considerar que la moral es social. También, al igual que en el Catecismo Universal de Saint-Lambert, aparece una virtud nueva, la tolerancia. Con la tolerancia,[17] que poco a poco se abre terreno a pesar de los ataques que desde sectores conservadores de la iglesia se lanzan a los deístas y a otros grupos, por "haberlo tolerado todo", se perfila la libertad de pensamiento.

Moral laica, moral mundana, promesa de felicidad en este mundo. Esta moral —como lo denunciará Rousseau— confunde la honestidad con las buenas maneras; el siglo XVIII elaborará un nuevo ideal de hombre, el hombre de ciencia, el filósofo, el reformador de todos los aspectos de la vida.

---

[17] Locke en su "Epístola sobre la tolerancia" (1689) afirma que la tolerancia constituye la esencia miema del cristianismo. Afirma que la fé obra por la caridad y no por la fuerza: *"Una cosa es lo espiritual y otra lo temporal; una cosa es la sociedad religiosa y otra la sociedad civil: el magistrado no gobierna los espíritus; que no franquee*

La búsqueda de los ilustrados se orientará a encontrar un principio que permita instaurar la unidad perdida por la escisión del mundo sagrado, que una Sujeto y Razón. Para ello será menester otorgarle un nuevo sentido a la noción de sociedad, ésta va a constituir un principio de juicio moral. La sociedad en lugar de Dios va a servir como criterio de evaluación de la conducta del hombre (Touraine, 1993). Será bueno todo lo que es útil a la sociedad, será malo lo que se oponga al bien común. Predominio de la Razón, utopía que pretende la total correspondencia entre interés particular e interés común, entre el Sujeto y la Razón social.

En esta línea, Diderot homologa la virtud con la aceptación del bien común:

> El hombre es íntegro y virtuoso cuando, sin ningún motivo bajo o servil, como la esperanza de una recompensa o el temor a un castigo, obliga a todas sus pasiones a conspirar por el bien general de su especie: esfuerzo heroico y que, sin embargo, nunca es contrario a sus intereses particulares. (Touraine, 1993; 35. Cita de Diderot. *Ensayo sobre el mérito y la virtud.*)

La doctrina estoica sirvió de fundamento a la virtud cívica que proclaman los ilustrados. Cassirer (1993) advierte la necesidad de analizar la función cubierta por la doctrina estoica para comprender el por qué de la recurrencia de los ilustrados a un pensamiento con dos siglos de antigüedad.

Una de estas cuestiones se origina en la búsqueda de principios universales válidos para todos los hombres. Abbagnano y Visalberghi (1974; 167) expresan que el estoicismo en el plano político dio dignidad filosófica y cultural al cosmopolitismo. Se le otorga al planteamiento moral un carácter universal, los hombres tienen derechos naturales.[18] La felicidad se alcanza a

---

nunca el umbral de los templos" (Hazard, 1988; 255).

[18] Resultan muy interesantes, como señalan Abbagnano y Visalberghi (1974) su explícita condena de la esclavitud. En este sentido Touraine (1993) considera que la ideología modernista ha sido revolucionaria pero no democrática, lo cual constituye una diferencia importante con la doctrina estoica en cuanto a la igualdad de los hombres. Rousseau pone en primer término la igualdad, pero si bien denuncia las condiciones de opresión y miseria explícitamente habla de igualdad jurídica no social (*Del Contrato Social*).

través de tres virtudes: la virtud racional, la moral y la natural.

En este proceso las religiones tienen poco que aportar, los cismas religiosos han divido el mundo. Pero, lo que es más grave , la necesidad de supervivencia ha llevado al catolicismo a hacer numerosas concesiones, la "casuística"[19] jesuita constituye la prueba de ello. A este tema ya nos hemos referido al analizar con Groethuysen (1943) las adaptaciones del discurso de la iglesia a las necesidades del burgués. Cassirer (1993; 202) rescata la pureza del pensamiento jansenista y considera de capital importancia las *Lettres Provinciales* de Pascal, en el siglo XVII, como denuncia "de la ambigüedad y perversidad del sistema moral jesuítico". Hace falta restaurar la dignidad ética del hombre.

Para Touraine (1993; 31) el principio de utilidad social y el valor normativo asignado al concepto de sociedad se relacionan estrechamente con la fe en la comunidad producto de la reforma protestante. El Derecho Divino representaba la ley del padre, ahora se lo substituye por el interés de los hermanos, de la colectividad. La Ginebra calvinista es expresión de este espíritu. Primero se trata de fe en la comunidad, luego la idea de fe es reemplazada por el interés de la comunidad. Aquí ya nos alejamos de las pretensiones cosmopolitas de los estoicos, surge la idea de la ciudad, *"como cuerpo social cuya integración es necesaria para la felicidad de cada uno".*

Así, como miembro de una ciudad se perfila el ciudadano. Junto a él la exaltación de los valores cívicos, del amor a la patria, de la importancia asignada al Estado como garante de la libertad individual, en suma de una línea holística[20] de pensamiento social en cuyo contexto ubico a Rousseau sin dejar de remarcar, en su pensamiento, la tensión permanente entre el individuo y la razón, entre sentimiento y racionalidad.

---

[19] Cassirer (1974) conceptualiza la casuística como la laxitud con que se prescinde de determinadas máximas del Evangelio cuando la severidad de las normas no se adapta al régimen de ciertas gentes.

[20] Para Touraine (1993) esta línea de pensamiento que opone la voluntad general al interés particular, que pone en primer término el bien común y la obediencia a la ley puede conducir a giros democráticos pero también autoritarios.

Finalizaré este capítulo con la caracterización de los rasgos esenciales de la educación moderna tal como se perfila en este siglo.

- **El nacimiento de la educación moderna**

Durkheim (1982; 389) analiza cómo en el siglo XVIII se desarrollan las ideas y las variaciones en la política educativa que culminan con la creación de la Universidad de Francia a principios del siglo 19 (por decreto del 7 de marzo de 1808) y con el primer plan de la educación moderna a comienzos del siglo XX, en 1901. *"Así nació la enseñanza que el plan de estudios de 1901 integró definitivamente en el sistema complejo de la enseñanza clásica, a la vez múltiple y una."* Formación múltiple como una preparación para diferentes carreras y profesiones y formación única orientada a proporcionar una cultura general para la mente.

Hasta llegar a este momento, Durkheim expone las pugnas entre los distintos tipos de formalismos pedagógicos que dominaron la enseñanza, desde el siglo VIII hasta el mismo siglo XVIII. Es en el siglo XVIII dónde ubica el surgimiento de la pedagogía "realista". Dicha pedagogía estuvo precedida por las luchas entre humanistas y cristianos, en un primer momento y, la alianza entre estos dos grupos ante el nuevo poder representado por la enseñanza científica. La "alianza" en el juicio de Durkheim abandera el pasado, la enseñanza científica el futuro.

> [...]nació el movimiento que desembocó, hacia mediados del siglo XVIII[21] en la constitución de las primeras Realschulen, es decir, de las primeras escuelas, donde la enseñanza de las realidades, de las cosas y de las ciencias que conciernen a las cosas. ocupó el puesto que la enseñanza puramente literaria había honrado hasta entonces.

[21] Si bien Durkheim habla de "fines morales" en oposición a "necesidades vitales" o podría decir "terrenales", creo que el giro se dá en torno a fines trascendentes, formar para la vida eterna y fines inmanentes: el sujeto social, la moral del ciudadano y su utilidad social.

(Durkheim, 1982; 359).

La pedagogía realista, propia de la modernidad, sin excluir los fines morales —que hasta entonces habían predominado en la educación— comienza a preocuparse por *"las necesidades vitales de la sociedad, las condiciones que son indispensables para su buen funcionamiento"*. (Durkheim, 1982; 355)

Con la pedagogía realista, expresa Durkheim (1982; 357) la pedagogía continúa una línea ya abierta por Comenio (1592-1670) y cita:

> Cuando las escuelas formen al hombre, que le formen en la totalidad de su ser, de forma que esté a la altura de las funciones que le incumban en esta vida y preparado para la vida eterna. (*Magna Didáctica*, 1657, XVIII; II)

El llamado de Comenio que retoma el siglo XVIII significa la entrada de las ciencias en las escuelas, la subordinación de las lenguas antiguas a las necesidades útiles o de la práctica científica, la valoración de la lengua nacional y de las lenguas vivas.

El hombre de la modernidad clásica, con la diferenciación entre el cielo y la tierra, entre la vida terrenal y la otra vida, necesita conocer su mundo, afirma Durkheim (1982; 357): *[...]sólo las ciencias pueden hacernos conocer el mundo.*

Desde mi perspectiva de análisis considero pertinente asociar el concepto de código curricular de Lundgren (1992) a la idea de pedagogía realista de Durkheim. Para Lundgren (1992) los códigos curriculares constituyen el conjunto homogéneo de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de contenidos educativos. Los códigos en modo alguno pueden confundirse con los currícula, no constituyen respuestas educativas específicas. Condensan, por así decirlo, el pensamiento de una época y de determinados grupos sociales con respecto a la educación necesaria a los fines de la reproducción ideológica y económica.

La modernidad, en suma, gesta el código curricular realista (Lundgren, 1992), el cual representó el triunfo del pensamiento científico-experimental y de la teoría sensual-empirista. A partir, en especial, de Locke, se revoluciona la concepción acerca de cómo conoce el ser humano; los sentidos son las nuevas vías que nos comunican con nuestro entorno y con nosotros mismos. La educación por la experiencia reemplaza a la educación verbalista del período anterior.

La burguesía, como clase social con predominio creciente, reclama una educación útil. Los valores del liberalismo, en especial el de la tolerancia, comienzan a ganar terreno al dogmatismo religioso.

En este siglo, además, se inicia la progresiva diferenciación de un sistema educativo para la población total.

El sistema educativo comienza a tener la pretensión de educar a todos, aunque la escolaridad obligatoria se de dos siglos después. Educar a todos, demanda ya expresada por Comenio en el Siglo XVII, significa educar primero al ciudadano y después al hombre; educar no sólo para los roles activos sino para los roles complementarios. El pensamiento de Rousseau, en lo referente a la formación del ciudadano, expuesto en el capítulo cuatro de mi tesis, constituye un antecedente importante en este proceso.

A mi juicio, y en ésto discrepo con Lundgren, ya desde la primera mitad del siglo XVIII aparecen preocupaciones filosóficas, políticas y sociales constituyentes del código curricular moral. Existe un interés muy marcado por el orden, orden moral (nuevas concepciones de moral en ruptura con la moral basada en la religión, nuevas orientaciones del discurso católico) y orden social. Adquiere, por tanto, la educación nuevas funciones y especial relevancia. Requiere, como demanda Rousseau en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia:* formar primero al ciudadano y luego al hombre. A lo cual añado: formarlo para la modernidad.

El código curricular moral, en la concepción de Lundgren (1952; 53), condensa las grandes preocupaciones ideológicas en torno a la formación de una conciencia común en un mundo sacudido por cambios importantes: la Revolución Francesa, la industrialización, la emigración, el surgimiento de la clase obrera y del internacionalismo proletario.

> El internacionalismo y los ataques al orden social existente tenían que ser afrontados de inmediato no solo por la fuerza sino con planes de contingencia para el futuro. Se introducen leyes de educación obligatoria en la mayoría de los países europeos en la década de 1830. La base de esta educación no era ni el código curricular clásico ni el realista. Los principales pilares eran la nación y la religión (en las sociedades con una religión dominante). Los fines de estos curricula eran formar ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado.[22]

Si bien la masificación educativa y las primeras leyes de educación obligatoria son fenómenos del siglo XIX (y por tanto es recién en este siglo que Lundgren (1992) ubica el surgimiento del código moral), desde mi análisis la orientación educativa del pensamiento de las Luces y en su contexto el planteamiento de Rousseau configuran el código realista y también, con carácteres muy nítidos (como expongo a propósito de la educación pública) el código moral.

"Adelanto", por así decirlo, la concepción del código curricular moral como pensamiento socio-educativo ya manifiesto desde el siglo XVIII.

Sigo, en consecuencia, esta línea de pensamiento, a través del análisis de las categorías centrales del pensamiento de Rousseau (capítulo dos); de su propuesta pedagógica general (capítulo tres); a propósito de la formación del ciudadano en el capítulo cuatro y en el capítulo cinco mediante el análisis de los espacios público y privado y códigos curriculares en la construcción del ciudadano.

[22] El subrayado es mío.

II

LA CRÍTICA A LA MODERNIDAD DESDE LA MODERNIDAD: J. J. ROUSSEAU

Me interesa en primer término exponer porqué se erige la figura de Rousseau como la de uno de los principales críticos de la modernidad que, sin embargo, tal como lo expresa Touraine (1993), juega dentro de las reglas de la misma modernidad.

Rousseau si bien se constituye como uno de los críticos más duros de la modernidad no reniega de ella por varias razones. En primer lugar su punto de partida fue una crítica muy feroz a la civilización de su época, crítica que apunta en forma central al problema de la desigualdad social del hombre:

> La primera fuente del mal es la desigualdad[...] esas palabras pobre y rico son relativas, y cuando los hombres sean iguales no habrá ni ricos ni pobres.
> (Cita de Colángelo, R. de las *Oeuvres Completes* de J. J. Rousseau: 1964, en: Levi-Strauss, *et al*, 1972; 191)

El peso que Rousseau asigna a este problema y la discusión que realiza sobre la situación del hombre civilizado conlleva además, y con ello se contrapone a gran parte del pensamiento de su época, la negación de la sociabilidad como elemento natural del hombre. Al hombre gregario Rousseau opone el hombre en soledad, el hombre natural —como lo señala en el *2° Discurso*— no necesitaba de sus semejantes. Más adelante tendré ocasión de analizar con más detalle este criterio de igualdad propuesto por Rousseau, lo que ahora me interesa es remarcar la importancia que tiene, como oposición a su época.

Al respecto Cassirer (1972; 295 y 296) señala:

> Ningún pensador de la Enciclopedia piensa que el hombre pueda vivir en forma diferente de la socialidad y la *sociabilidad* y que fuera de ella pueda cumplir su misión. Pero la verdadera originalidad de Rousseau consiste en haber atacado esa premisa, en haber discutido el supuesto metódico mantenido por todos los intentos de reforma e implícitamente reconocido por ellos.

El desarrollo de las categorías que, a mi juicio, son fundantes del pensamiento de Rousseau, permitirá analizar cómo se estructura la critica a la sociedad de su época. Pero no sólo se trata de su crítica, de los aspectos que ataca y las razones que expone, sino que además su forma, su

apelación a la intuición y al sentimiento como criterio último de certeza y permanente interrelación entre la razón y el sentimiento del hombre.

Sin embargo Rousseau, se mantiene dentro de la modernidad, esto lo atestiguan, entre otros aspectos, su fe en la razón, la búsqueda de la unidad entre sentimiento y razón.

Mi análisis de las categorías centrales del pensamiento de Rousseau está orientado hacia aquellos aspectos que enlazan su discurso político con el discurso educativo. En tal sentido estudiaré su idea de *naturaleza*; el concepto de *voluntad general* aunado al tema de *la virtud*; *la razón y el sentimiento* en su dialéctica, y el tema de *la libertad.*

De esta manera pretendo aproximarme a la cuestión de los códigos curriculares de la modernidad clásica bajo la premisa de que la problemática curricular aparece como respuesta a la necesidad social de la reproducción cultural, y en este sentido, la modernidad clásica inaugura la preocupación crucial para los estados nacionales de la formación del ciudadano.

- **La naturaleza en cuanto orden universal y naturaleza del hombre**

A mi entender el concepto de naturaleza constituye la categoría central del pensamiento rousseauniano, permite fundar su pensamiento crítico y sus propuestas.

En el Discurso Acerca del origen de la desigualdad entre los hombres, compuesto y editado en 1754, continúa Rousseau la crítica iniciada en su *Discurso sobre las ciencias y las artes* de 1750. Para desarrollar esta crítica Rousseau trabaja esencialmente con el concepto de

naturaleza, concepto, por cierto, muy caro al pensamiento del siglo de las luces. Como lo expresa Cassirer (1972) la naturaleza no engloba sólo la realidad material sino que pertenecen al mundo de la naturaleza todas las verdades que son de una fundación puramente inmanente, sin requerir de revelaciones trascendentes.

Coincido con R. Grimsley (1977; 44), en que en Rousseau: *La "naturaleza" tiene, pues, un amplio significado metafísico en cuanto orden universal y un sentido limitado y menos claramente definido en cuanto naturaleza humana en su perfección natural.*

En el primer sentido, la naturaleza es expresión de un "orden" dado a los hombres. La naturaleza dice en "La profesión de fe del presbítero saboyano" es el reino del orden y de la armonía. (*Emilio,* 1975, Tomo I, libro 2°; 108-109).

> Sola la organización de los cuerpos vivientes y organizados es el abismo del espíritu humano; la insuperable valla que ha puesto la naturaleza entre las varias especies, para que no se confundieran, manifiesta sus intenciones con la más palpable evidencia. No se ha contentado con establecer el orden; sino que ha tomado medidas ciertas para que nada le pudiera perturbar.

Más adelante, también en *Emilio* (1975, Tomo II, libro 2°; 107), Rousseau manifiesta:

> Juzgo del orden del mundo, aunque ignore para que fin fue hecho, porque para juzgar de este orden me basta comparar entre si las partes, estudiar su concurso, sus relaciones, y notar su consonancia. No se por que existe el universo; pero no dejo de ver cómo está ordenado; ni tampoco dejo de conocer la interna correspondencia por la cual se dan mutuo auxilio los seres que lo componen.

El hombre, en cuanto ser natural,[23] ha sido ubicado en este mundo armonioso, ordenado, y en él

[23] Rousseau concibe el estado de naturaleza, en coincidencia con Locke, como un estado de paz y asistencia mutua, en el cual lo hombres están sometidos a las obligaciones de la ley natural, en abierta oposición a la concepción de Hobbes del estado de naturaleza como un estado de guerra permanente. Pero, cabe notar que algunos intérpretes del pensamiento de Locke, como es el caso que cita Carlos Mellizo en el *Prólogo al Segundo tratado sobre el gobierno civil* (1990) del estudio de W. M. Spellaman: *John Locke and the problem of depravity* (Oxford, 1988) pone de relieve la existencia del "hobbesianismo" subyacente en la idea lockeana del estado pre-social. Carlos Mellizo

sus necesidades, en tanto son limitadas, pueden ser satisfechas.

El tema central del *2° Discurso* va a ser el análisis de cómo el hombre ha perdido su estado de naturaleza, cómo ha llegado a la corrupción y falsedad que caracterizan al hombre moderno, en donde ser y parecer se distancian cada vez más. Parte, en consecuencia del concepto limitado de naturaleza como estado del hombre.

El hombre natural, cuya bondad de corazón afirma Jean-Jacques, constituye un exponente de esta naturaleza ordenada y racional. En el comienzo del Libro primero del *Emilio* (Rousseau, 1975; 1) nos dice: *Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las manos del hombre todo degenera.*

Estamos ante el tema del hombre natural y de su transformación progresiva en un ser social. A la desigualdad natural del hombre primitivo, debida sólo a diferencias en su constitución física, le suceden, con el descubrimiento de la metalurgia y el inicio de la propiedad privada la desigualdad social.[24]

Más que seguir este proceso, que en forma de ensayo filosófico—moral que de exposición histórica y científica nos propone Rousseau, me interesa a fines de mi trabajo, subrayar el uso del concepto de naturaleza como concepto crítico (Grimsley, 1977), lo cual permite a Rousseau caracterizar la corrupción del hombre: todo lo que el hombre social no es se debe a la pérdida del estado de naturaleza.

Según R. Derathé (1950) Rousseau opone con nitidez el hombre salvaje al hombre

---

interpreta, en consecuencia, el estado de naturaleza en Locke, como un estado de alternancia de fases de paz y guerra. Esto daría diferencias notables con el pensamiento de Rousseau, además de otras que señalaré más adelante. Sobre este punto también cabe observar que R. Derathé (1979) explica que Rousseau critica a Pufendorf y a Locke con respecto al método seguido —se trata de un método que califica como analítico en lugar de un método genético— ya que no toma en cuenta la noción de perfectibilidad ni las modificaciones profundas que la vida en sociedad ha hecho a la naturaleza del hombre.

[24] Si bien es clara la denuncia de Rousseau a la desigualdad social, no por ello aboga por una sociedad igualitaria, en términos absolutos sino relativos, se trata de igualdad jurídica, igualdad ante la ley y de moderar los excesos en la acumulación de riquezas (*Del Contrato Social*).

civil. Cabe sin embargo preguntarnos: si bien Rousseau considera que el estado de naturaleza (si es que alguna vez existió, aunque él lo toma más como hipótesis que como realidad) es un estado irrecuperable, también con la metáfora de Glauco (al comienzo del *2° Discurso*) nos encontramos con la posibilidad de su permanencia en el corazón del hombre, la bondad está allí, es recuperable. Pérdida y permanencia, la dialéctica siempre presente en su pensamiento.

Aunque en primer término aparece Rousseau como un crítico feroz de la sociedad de su época y con ello se adelanta a la denuncia posmodernista posterior es, sin duda, el Rousseau propositivo y no el catastófrico el que nos brinda la posibilidad de encontrar en sus ideas los elementos centrales que conforman los códigos curriculares de la modernidad.

Analizaré, en consecuencia, cómo utiliza Rousseau el concepto de naturaleza con criterio normativo. En el *Emilio* nos habla de la educación "natural", y son múltiples las derivaciones de esta manera de concebir la educación.

Constituye una educación dirigida al hombre natural, al hombre no depravado por las apariencias sociales. Rousseau al tomar al niño desde que nace, o incluso antes, pretende encontrarlo en estado virgen. La educación no debe contradecir el orden natural. Tal lineamiento se abre en dos dimensiones: la ubicación del hombre en el orden natural y el equilibrio interno del hombre.

En la primera dimensión señala:

> Si no corremos en pos de imaginaciones fantásticas, no nos olvidemos tampoco de lo que conviene a nuestra condición. La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Todo para cuanto su bien podemos hacer es señalar a cada uno su lugar, colocarle en él y coordinar las pasiones humanas según la constitución del hombre: lo demás pende de causas extrañas que no están en nuestra mano. (Rousseau, 1975, Tomo I, L. 2°; 66)

Como dimensión subjetiva seguir el orden de la naturaleza en lo referente a la educación natural, implica buscar el equilibrio de las pasiones del hombre. El hombre en estado natural no deseaba sino lo necesario para su conservación; la sociedad, al introducir al hombre en el mundo de la apariencia, de la ostentación, de la emulación, introduce falsas necesidades que generan ansiedad en el ser humano. La educación natural deberá propender a lograr el equilibrio entre lo que el hombre desea y lo que puede lograr.

La pérdida del estado de naturaleza y con ello la pérdida de la independencia que caracterizaba al hombre natural y la búsqueda de un nuevo orden a través del Contrato, requiere la dilucidación de otro concepto central en la teoría rousseauniana: la voluntad general.

• Voluntad general y Contrato social. La virtud individual y cívica

Al referirse Rousseau, en forma hipotética, al momento de ruptura del orden natural, el cual constituye la consecuencia de un largo proceso en donde confluyen y se combinan elementos externos tales como el descubrimiento de la metalurgia y, en especial el surgimiento de la propiedad privada y elementos internos dados por la cercanía de los hombres que transforman el "amor de sí" en "amor propio", origen del orgullo, la competencia, la exacerbación de las pasiones y, en fin, de la depravación del hombre natural, expresa:

> Supongo a los hombres llegados a ese punto en que los obstáculos que se oponen a su conservación en el estado de naturaleza superan con su resistencia a las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en ese estado. Entonces dicho estado primitivo no puede ya subsistir, y el género humano perecería si no cambiara su manera de ser". (*Del Contrato Social,* 1985, Tomo I, cap. VI; 21)

Se trata de:

> Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca sin embargo, más que a asimismo y quede tan libre como antes. Tal es el problema fundamental a que da solución el contrato social.
> (*Del Contrato Social*, 1985, Tomo I, Cap. VI; 22)[25]

Los hombres se asocian para protegerse, en aras de esa seguridad pierden la independencia propia del estado natural y ganan su libertad civil. Extraña situación dónde hombre enajena lo que le es más preciado: su independencia.

Sin embargo, si bien Rousseau con la idea de protección del hombre continúa el pensamiento de Hobbes y Locke, interesa subrayar el lugar importante que tiene en su pensamiento la idea de libertad. Se trata de un pacto que si bien termina con la independencia propia del hombre en estado de naturaleza, mediante el imperio de la ley dará a los hombres la libertad civil.

El pacto es producto de la voluntad particular de los hombres y a la vez produce

la voluntad general.[26] La voluntad general emerge a partir de estas voluntades particulares y

---

[25] Aunque Rousseau comparte con J. Locke la teoría contractual que, como expresa Derathé (1979) es inseparable de la hipótesis del "estado de naturaleza", conviene señalar algunas diferencias. Entre ellas que en el origen del contrato Locke destaca la necesidad de la preservación, de la protección: *[...]unirse en sociedad con otros que ya están unidos o que tienen intención de estarlo con el fin de preservar sus vidas, sus libertades, sus posesiones, es decir todo eso a lo que doy el nombre genérico de "propiedad"* (Locke, 2° *Tratado sobre el gobierno civil*, 133 y 134). A su vez Rousseau (*El Contrato Social* y *Discurso sobre la economía política*) subraya la necesidad de preservar la libertad. Considero además que la idea de "propiedad", tal como el mismo Locke expresa, tiene un sentido amplio. Al respecto Carlos Mellizo (Prólogo al *2° Tratado sobre el gobierno civil*, 18) señala: *[...]término* (se refiere al de la propiedad) *que en Locke no siempre tiene el significado estricto de bienes materiales, sino que a veces se refiere a algo más general y, dicho sea de paso, menos vinculado a las nociones que proporcionan excusa teórica al capitalismo burgués.*

[26] Para Rousseau la conformación del pacto social se dá por la cesión de las voluntades particulares y, subrayo, por la conformación de la voluntad general. Se constituye primero el soberano y como un momento posterior surge la cuestión de hacer ejecutar la ley, o sea el tema del Gobierno (entendido como el poder Ejecutivo). Aquí está presente la idea de pueblo, en primer lugar, atendiendo a la significación que tiene para Rousseau el "soberano". Locke, en cambio, señala que la sociedad política o civil supone la renuncia del hombre natural a su poder ejecutivo

constituye un cuerpo moral y colectivo.

Constituye, en consecuencia, la idea de voluntad general, un concepto virtual, una pura idea.

> En la práctica histórica la voluntad general no existe; o si se quiere, los *Principios del Derecho político* comienzan con el principio hipotético de una voluntad que, en su concepto, ha superado las contradicciones entre intereses —o voluntades— particulares.
> (Candela, José E. Traducción y estudio preliminar en *Discurso sobre la Economía Política*, 1985; XXI)

La voluntad general constituye la regla de lo justo y lo injusto, responde al interés público y por tanto está orientada a la justicia y la equidad.

Dice Candela:

> Podríamos decir que en este lugar de su discurso político, Rousseau presenta la voluntad general como forma histórica de lo que en el concepto no es más que, como después lo pensara Hegel en la Fenomenología del Espíritu, una figura de la consciencia en la época de la razón ilustrada.
> (Estudio Preliminar al *Discurso sobre la Economía Política,* 1986; XXIII)

En la continuidad del Contrato, la voluntad general buscar su instrumentalidad a través de la Ley. A su vez la idea de Ley conlleva a que Rousseau trabaje el concepto de República: como todo Estado regido por leyes y establezca, en el seno del Estado la diferenciación entre la Soberanía, en cuanto ejercicio de la voluntad general y que se expresará a través de la legislación y el Gobierno en tanto ejecución de las leyes.

Retomaré, en consecuencia, esta idea de Candela, de la voluntad general como figura de la consciencia de la época de las luces. Para Rousseau el cumplimiento de la voluntad general depende de la orientación hacia ella de todas las voluntades particulares y *"como la virtud no es*

---

de la ley natural y su cesión al poder público. No coloca en primer término la instancia del pueblo y de la voluntad general, si bien, Locke, al hablar de un "juez terrenal" (*2° Tratado sobre el Gobierno Civil*, p.104-105) considera que

otra cosa que la conformidad de la voluntad particular a la general, lo mismo da decir solamente: haced que reine la virtud "(Discurso sobre la Economía política, 1986; 20)

- **El tema de la virtud, como aspecto asociado a la voluntad general y a la conciencia moral**

Cabe señalar que en diferentes trabajos de Rousseau encontramos distintos sentidos del término virtud.[27]

En *Del contrato social* y también en el *Discurso sobre la economía política* se trata de la virtud cívica, en relación con la conciencia moral y orientada hacia el amor a la patria, al heroísmo, en definitiva a los aspectos emotivos inherentes a la sensibilidad de un ciudadano. Aunado a estos elementos en la exaltación que hace Rousseau de Esparta como modelo, el patriotismo se presenta ligado a las virtudes militares:

> Mientras las comodidades de la vida se multiplican, mientras las artes se perfeccionan y el lujos se extiende, el verdadero valor se enerva, las virtudes militares se desvanecen, y también es esto obra de las ciencias y de todas esas artes que se ejercen en la sombra del gabinete. (*Discurso sobre las ciencias y las artes,* 1985; 167).

La idea de la virtud militar no es exclusiva del *Primer Discurso* y la veremos como un tema recurrente en Rousseau. Quisiera interpretarla como exaltación de lo militar en pro del heroísmo,

---

dicho juez es la legislatura.

[27] Mauro Armiño en su traducción de *El Contrato Social* (1985; 150), señala que "Albert Schinz en *La pensée*, considera tres clases de virtud: virtud-sabiduría para la felicidad; virtud renuncia, de sentido religioso que ordena al hombre hacia el más allá, y virtud inocencia. En el *Primer Discurso* su sentido sería ambigüo, mezcla de virtud-renuncia y de la virtud-sabiduría. Para M.G.Pire y para Bouchardy, en cambio, aquí se trataría de la virtud de los hombres ilustres de que habla Plutarco, lectura preferida desde la infancia por Rousseau.

de la atención a los aspectos físicos del sujeto (cuestión que debido a los problemas de salud del propio Rousseau se expresan en numerosos aspectos de sus obras), del ascetismo de Esparta o de Roma antes de su decadencia, no obstante no puedo menos que señalar la contradicción entre el lamento por la pérdida de la individualidad, que analizaré a continuación, y la virtud militar que implica, sin duda, el total olvido del sujeto.

Sin embargo en el *Discurso sobre las ciencias y las artes* predomina el sentido de que la virtud reside en la sencillez, la ausencia de ostentación, jugando en consecuencia un importante papel la idea de naturaleza como elemento normativo. La pérdida de esta virtud ha llevado al hombre al reino de la apariencia y con ello a la uniformidad, han desaparecido los individuos:

> Hoy que indagaciones más sutiles y un gusto más fino han reducido el arte de agradar a principios, reina en nuestras costumbres una vil y falaz uniformidad, y todos los espíritus parecen haber sido arrojados en un mismo molde; sin cesar la cortesía exige, la conveniencia ordena, y sin cesar siguen los usos, nunca el genio propio. (*Discurso sobre las ciencias y las artes*, 1985; 151)

Nostalgia de la otrora individualidad, dolor ante el reino de la apariencia.

Me atrevería a hablar, sin con ello hacer escisiones ajenas al pensamiento de Rousseau, de la virtud del hombre, de virtudes individuales. Así finaliza este primer discurso (*Discurso sobre la ciencias y las artes,* 1985; 176):

> Oh, virtud! Ciencia sublime de las almas sencillas, ¿tanto esfuerzo y aparato son precisos para conocerte? ¿No están tus principios grabados en todos los corazones, y no basta para aprender tus leyes con recogerse en uno mismo y escuchar la voz de la propia conciencia en el silencio de las pasiones?

Consideremos ahora la conciencia de sí de la cual nos habla Rousseau en uno de sus trabajos finales: las *Confesiones*. Analizando en particular la dialéctica entre el ser y el parecer en el pensamiento de Rousseau, Starobinski (1983; 15) cita un fragmento de las *Confesiones* y en sus

reflexiones señala:

> Sin duda no carece de importancia, para Jean-Jacques, el que sitúe el surgimiento de la conciencia de sí en su encuentro con la "literatura": Ignoro lo que hice hasta los cinco o seis años: no sé cómo aprendí a leer, no me acuerdo más que de mis primeras lecturas y del efecto que sobre mí tuvieron: creo que la conciencia ininterrumpida de mí mismo data de esa época. Mi madre había dejado novelas.[...]

Starobinski (1983; 15) destaca que el encuentro de Rousseau consigo mismo coincide con el encuentro con lo imaginario: *"Desde el comienzo la conciencia de sí está íntimamente ligada a la posibilidad de convertirse en otro".*

Me parece importante esta interpretación debido a la relevancia que Rousseau otorga a la imaginación en el proceso formativo de Emilio (tema que tendré ocasión de analizar con posterioridad), sin embargo aquí conciencia aparece también con un sentido de memoria biográfica, memoria de su transcurrir, percepción de sí mismo. Si nos atenemos a la narración y defensa de su vida y pensar que constituye el objeto de las *Confesiones*, así como a la caracterización que hace del niño en *Emilio* en sus primeros años de vida como un ser "amoral", esta conciencia de sí aparece vinculada a la idea de virtud-inocencia de la que nos habla Schinz. Se trata de una conciencia que es buena en tanto desconoce el mal.

Ambas formas de la conciencia, conciencia de sí y conciencia moral fundadas en virtudes que podemos caracterizar como individuales y públicas van a constituir temas de su propuesta educativa.

Pero Rousseau no escinde al hombre, con certeza Candela afirma:

> Presenta al sujeto individual al mismo tiempo como hombre y como ciudadano, es decir como un complejo subjetual cultural, inescindible si se quiere pensar la ley como expresión de una voluntad general". (En el Estudio Preliminar al *Discurso sobre la Economía política,* 1985; XX).

Así Rousseau en el proceso educativo que propone para Emilio considera de gran valor

mantenerlo en la inocencia (podríamos hablar de la virtud-inocencia), no darle lugar o impulsarlo a la mentira (y a la apariencia), se trata de formar al hombre para hacer luego un ciudadano. Por lo tanto partícipe del pueblo y en ejercicio de la soberanía. Un ciudadano con conciencia moral y un obrar acorde con la voluntad general. Tema que retomaré a propósito de la educación pública.

- **La razón y el sentimiento**

Crítico del Iluminismo y a la vez un apologista de la razón. Caben aquí varios interrogantes: ¿a qué razón ataca Rousseau?; ¿porqué ha tenido mayor predominio la visión del Rousseau romántico que hace la exaltación de la naturaleza y de la soledad, y otorga gran valor a la intuición?

Desde mi perspectiva interesa destacar los rasgos racionalistas del pensamiento de Rousseau, mismos que abren paso a la educación como proyecto del Estado y en pro de la utilidad social. Razón sin duda unida al sentimiento. Razón de la cual es necesario también desconfiar, ver sus límites y desvaríos.

Tarea complicada, la de analizar la idea de Razón en Rousseau. Por una parte, como capacidad natural aparece ligada al hombre y opuesta, según Mondolfo (1987) a la razón intelectual de sus contemporáneos.

A este respecto dice Grimsley:

> Una causa inmediata de la constante negativa de Rousseau a abandonar la razón como instrumento del conocimiento es su carácter esencialmente natural. Si todas las capacidades humanas auténticas son buenas, sería sin duda absurdo eliminar desde el comienzo una de las más notables y eficaces. (Grimsley, 1977; 22)

Esta idea de razón, sujeta a la individualidad del hombre es concebida por Rousseau con carácter evolutivo. En Emilio habla de los primeros años de vida en los cuales el niño carece de razón (a semejanza del hombre en estado natural), por lo cual tampoco puede hablarse de un ser moral o inmoral, sino amoral.

Grimsley (1977; 67) expresa:

> Puesto que el niño carece de las facultades desarrolladas necesarias para el ejercicio adecuado de la razón, se puede describir la infancia como "el sueño de la razón (IV, 344)".

En este proceso evolutivo es posible distinguir: la razón sensitiva, que proporciona al niño ideas simples y que está en relación con los objetos de su entorno.

> Lo que yo llamo la *raison sensitive ou puérile* consiste en la formación de ideas simples por medio de la combinación de sensaciones diversas; y lo que llamo razón intelectual o humana consiste en la formación de ideas complejas por la combinación de varias ideas simples. (Grimsley, 1977; 67).

Esta diferenciación según lo interpreta Grimsley se refiere a un estado de razón al cual "arriba" el hombre. Sin embargo también cabe la hipótesis de que esta razón sensitiva no es un estado pasajero, sino que el hombre puede recurrir a ella en tanto "escucha a su corazón". Con esto quiero decir que la apelación permanente de Rousseau al valor de la intuición, al escuchar al corazón, a la "voz de la conciencia", aparecen, a mi juicio, como un contrapeso a la razón intelectual.

Una razón no desgajada de la personalidad humana total, sino en consonancia con los sentimientos. Una razón que encuentra, incluso su origen en los sentimientos, dice al respecto Rousseau:

> Dejando de lado, pues, todos los libros científicos que no nos enseñan sino a ver los

> hombres tales cual ellos se han hecho, y meditando sobre las primeras y más simples operaciones del alma humana, creo percibir dos principios anteriores a la razón,[28] uno de los cuales nos interesa vivamente para bienestar nuestro y para la conservación de nosotros mismos, y el otro nos inspira una repugnancia natural a ver perecer o sufrir a cualquier ser sensible, y principalmente a nuestros semejantes. Del concurso y de la combinación que nuestro espíritu es capaz de hacer de estos dos principios, sin que sea necesario hacer entrar allí el de la sociabilidad, es de donde me parecen derivan todas las reglas del derecho natural; reglas que la razón se ve luego forzada a restablecer sobre otros fundamentos, cuando por sus desarrollos sucesivos termina por ahogar a la naturaleza. (*Discurso sobre el origen de la desigualdad,* 1985; 198).

El amor de sí mismo para Rousseau constituye un sentimiento natural tendiente a la preservación del hombre, muy diferente al amor propio que tiene su origen en la razón (*Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*) y que nos conduce al mundo de la apariencia y de las convenciones sociales, a la aparición del orgullo y del deseo de ser reconocido por los otros. El amor de sí mismo se ve atemperado incluso por la piedad, por la conmiseración ante los sufrimientos de nuestros semejantes, pero sobre todo porque podemos imaginarnos que seria posible que nos ocurriese a nosotros. Lejos estamos de una concepción altruista de la piedad del hombre, esto lo trabaja Rousseau especialmente en el *Emilio*, adjudicándole, además un papel crucial a la imaginación en el proceso de desarrollo del hombre y para su formación.

Una razón que tiene una cualidad activa (Grimsley, 1977; Cassirer, 1972), permite organizar la vida interna del sujeto y su relación con el mundo externo. La razón posibilita trascender las imágenes aportadas por las sensaciones y formar ideas.

> La razón, lejos de ser una tal posesión, es una forma determinada de adquisición. No es la tesorera del espíritu en la que se guarda a la verdad como moneda acuñada, sino más bien la fuerza espiritual radical que nos conduce al descubrimiento de la verdad y a su determinación y garantía. Este acto de garantizar es el núcleo y supuesto imprescindible de toda verdadera seguridad. Todo el siglo XVIII concibe la razón en este sentido. No la toma como un contenido firme de conocimientos, de principios, de verdades, sino más bien como una energía, una fuerza que no puede comprenderse más que en su ejercicio y en su acción. (Cassirer, 1972; 28).

[28] El subrayado es mío.

La razón que sigue el modelo de Newton y de las ciencias experimentales, significa partir de los hechos y no de axiomas. La razón que necesita de la experiencia, camino que retomará Rousseau en *Emilio*.

A la vez que Rousseau da lugar a este análisis evolutivo de la razón propuesto por Grimsley, me interesa además considerar la idea de razón ligada al concepto de naturaleza en sentido amplio. Como ya lo manifestara, la naturaleza considerada como el reino del orden, de la armonía, de la razón. La naturaleza es orden, el hombre por vía intuitiva conoce este orden aunque su razón adolezca de limitaciones. La crítica de Rousseau se dirige a la razón discursiva, preocupada por preparar argumentos, basada en palabras, elaboradora de sistemas que buscan más convencer que su propia legitimidad y exalta, en cambio, una razón que, basada en la experiencia, otorgue felicidad al hombre. Así, en cuanto principio activo, y en su relación con la sociabilidad del hombre, ya que el ser moral aparece en la relación del hombre con los otros,[29] la razón no tiene el carácter de razón trascendente. Rousseau va ser cauteloso en lo que atañe al poder de la razón y se sitúa lejos de una visión apriorística de la razón. La primacía que da al sentimiento y el valor asignado a la intuición confieren un peculiar sello a su racionalismo.

Rousseau, como ya lo mencionara, no olvida en ningún momento a los sentimientos, a las emociones, las considera a la vez elementos msotores del razonamiento del hombre, que otorgan la energía al sujeto y también en su faz negativa, es menester aquietar las pasiones. Curioso camino que plantea retos a la educación.

El valor que Rousseau otorga al sentimiento del hombre no sólo está expresado en forma explícita en su discurso sino que ocupa un lugar determinante en la misma génesis de sus

[29] Rousseau al igual que Locke considera a la Ley de la naturaleza como Ley de la Razón. Sin embargo la idea de moralidad, en Locke, es anterior a la formación de las sociedades civiles, de allí su liberalismo, las limitaciones a la función del Estado y la reducción de su rol a la protección de los derechos civiles reconocidos por la ley natural. Rouasseau, en cambio, coloca en la actividad del Estado el desenvolvimiento de la Razón y de la moralidad, ya que

obras.

En contraposición con el "filosofar" de su época, Rousseau nos habla, como expresa Mauro Armiño (Prólogo a *Del Contrato Social*), del valor de una "iluminación", la iluminación de Vincennes, ocurrida en agosto de 1749 y que le inspira su *1° y 2° Discursos*, así como el *Tratado de la educación* (*Emilio*).

Reivindica el valor de la intuición, de la necesidad del hombre de escuchar a su propio corazón.

> Sin duda, volver a sí mismo, es acercarse a una mayor claridad racional y a una evidencia sensible inmediatamente, por oposición al sin sentido que reina en la sociedad. Starobinski (1983; 57).

En estos textos expresión de su propuesta política, filosófica (y también, social y educativa), encontramos la apelación a la subjetividad a través del gran valor otorgado a la "iluminación de Vincennes" y en *Las ensoñaciones del paseante solitario*, obra póstuma e inacabada, donde Rousseau escribe para sí mismo apelando al recurso de la "ensoñación", de la "réverie". Aquí recurre a sus ensoñaciones como una "forma intermedia" entre el sentir y el pensar. O quizás podríamos interpretar esto como la unidad entre sentir y pensar, entre la faz racional y la faz sensitiva de sí mismo.

Así Mauro Armiño(1988; 8) en el prólogo a *Las ensoñaciones del paseante solitario* expresa:

> El término *réverie* es para Rousseau polivalente, porque tan pronto alude a un estado contemplativo, casi místico, como a una meditación con base en el raciocinio más riguroso.

Las ensoñaciones, como lo manifiesta en el 5° paseo (p. 90), permiten *sentir con placer mi*

---

ha sostenido en el *Discurso sobre la desigualdad entre los hombres* que el hombre natural no posee razón (Derathé,

existencia, sin tomarme el trabajo de pensar; sin embargo aparece una tensión permanente con la razón, con esa razón a la que Rousseau, como representante de su siglo no puede olvidar y que continua siendo su preocupación primordial. Expresa este gusto por la ensoñación, la búsqueda de la verdad sin intermediaciones, la certeza interior, y como tan bellamente lo expresa Starovinsky (1983; 54): *[...]el deseo de que la luz verdaderamente soberana llegue hasta las zonas oscuras de la experiencia vivida.*

- **La libertad del hombre**

Rousseau como hombre y como filósofo manifiesta su preocupación por la libertad del hombre. En las *Confesiones* relata su aversión a cualquier tipo de yugo y con ello su imposibilidad de aprender con cualquier maestro, exceptuando a su padre y al señor de Lambercier.[30]

Relata también, el placer de la independencia al abandonar o ser despedido de los oficios y trabajos que intentó en sus primeros años de vida a su salida de Ginebra.

En *Del Contrato* necesita resolver la cuestión crucial del sometimiento a la Ley y de la preservación de la libertad del hombre.

Como en otros temas de Rousseau nos encontramos con la complejidad conceptual que rodea al término libertad. Sus diferentes acepciones.

1979).

[30] En la casa del pastor Lambercier es internado Rousseau muy corta edad. Describe en las *Confesiones* su estancia allí como idílica en tanto se trata de una aldea y por la amabilidad de la familia del pastor. Sin embargo también aquí señala: *[...]es poco lo que aprendí bien y sin dificultad"* (Lib. 1, 9).

Desde una perspectiva ontológica la libertad para Rousseau es consustancial al hombre:

> Algunos filósofos han afirmado incluso que hay más diferencias entre tal hombre y tal otro, que de tal hombre a tal bestia, no es, pues, tanto el entendimiento lo que constituye entre los animales, la distinción especifica del hombre como su cualidad de agente libre.[31] (*Segundo Discurso*, 1985; 219).

La libertad consustancial al hombre y posesión inalienable. Sin embargo otra vez nos encontramos con la diferencia del hombre en estado de naturaleza y el hombre social, con el problema de buscar una síntesis entre dos estados radicalmente diferentes, entre un estado de independencia y uno de sometimiento.

Este es un punto en donde hay muchas controversias en la interpretación de Rousseau, aquí me interesa hacer mención a dos visiones. Una de ellas ve, en el *1° y 2° Discursos* la preparación —a través, de una fase negativa— de *Del Contrato* y del *Emilio*, Rousseau "destruye" para "construir" a los momentos críticos les siguen momentos de matizaciones, compensaciones, transacciones.[32]

Otras interpretaciones exaltan los aspectos negativos del pensamiento de Rousseau y en ese sentido se orientan hacia la visión romántica. Rousseau constituye, desde esta óptica, el paladín de la interioridad, el reivindicador de la subjetividad del hombre.[33] Ya me he referido en párrafos anteriores a mi oposición a esta segunda interpretación que no considera la permanente interrelación entre sentimiento y razón que realiza Rousseau. Pero también, estoy en desacuerdo con la idea de una fase "negativa" y otra "positiva" o "propositiva", a mi juicio se trata de una

---

[31] El subrayado es mío.

[32] En este sentido José M. Bermudo en su Introducción a: *J. J. Rousseau la profesión de fe del filósofo* (1984) refiere que se ha hablado de dos filosofías de Rousseau, la del *Segundo Discurso* (en tanto filosofía crítica) y la del *Contrato* y del *Discurso sobre la Economía Política*, en donde se delinea el "orden deseable".

[33] En este sentido resulta muy interesante el análisis de R. Mondolfo (1967) sobre la influencia de Rousseau en el romanticismo alemán.

dialéctica intrínseca al pensamiento rousseauniano, dialéctica que permite en el plano político concebir la libertad moral como acatamiento a la Ley y en el plano educativo que el preceptor espere y necesite de la obediencia total de Emilio para que éste alcance la autonomía. Morir para renacer dice Jouvenet (1982). Esta idea aparece también en un párrafo muy significativo. *Del Contrato Social* (1985, L. II; 46):

> Quien se atreve con la empresa de instituir un pueblo debe sentirse en condiciones de cambiar, por así decir, la naturaleza humana; de transformar cada individuo, que por sí mismo es un todo perfecto y solitario, en parte de un todo mayor, del que ese individuo recibe en cierta forma su vida y su ser; de alterar la constitución del hombre para reforzarla; de substituir por una existencia parcial y moral la existencia física e independiente que todos hemos recibido de la naturaleza. En una palabra, tiene que quitar al hombre sus propias fuerzas para darle las que le son extrañas y de las que no puede hacer uso sin la ayuda de los demás. Cuanto más muertas y aniquiladas están esas fuerzas, más grandes y duraderas son las adquiridas, y más sólida y perfecta es también la institución.[34]

Pero volvamos al estado de naturaleza. En él, reitero, Rousseau reconoce al hombre una libertad natural (independencia dice en algunas partes *Del Contrato*) asociada a una igualdad natural. Si bien existen diferencias entre los hombres derivadas de su constitución y fuerza, los límites a la libertad natural están dados por las cosas. Se trata de límites objetivos, no sujetos a la arbitrariedad humana, son, en consecuencia, más aceptables por el hombre. Tempranamente Emilio deberá experimentar la oposición de las cosas en los límites a sus acciones sin que el preceptor adelante la prohibición.

Esta libertad o independencia natural va unida a deseos que no exceden sus necesidades básicas y sus posibilidades físicas.

Con la progresiva ruptura del orden natural surge la necesidad del Contrato,[35]

[34] El subrayado es mío.
[35] El contrato, reitero, como hipótesis formal no como hecho real.

retomaré en consecuencia este tema, para trabajar aquí también, la categoría de libertad (libertad natural y libertad civil y moral).

Las condiciones básicas para el contrato están dadas por la libertad de los hombres y su unión (la conformación del pueblo). En lo que respecto a la libertad, Rousseau, dice Mondolfo (1967; 67), sigue el camino trazado por Locke y le da el carácter de *exigencia de la dignidad humana.*

Al referirme, al comienzo de este capítulo a la formación de la voluntad general he señalado la condición de libertad civil (y moral) que entraña el pacto social. Quiero ahora insistir sobre ello.

Al respecto expresa A. Villegas (1962; 36):

> El contrato social es justamente el medio que garantiza la libertad natural dentro del universo del estado, es lo que salvaguarda la libertad del ciudadano de los embates de las libertades de los otros y de las atribuciones del gobierno. La Voluntad general es la expresión del concierto de libertades y las leyes no son otra cosa que la autorregulación de esas libertades. Así, gobierno y leyes, instrumentos de opresión en la época de Rousseau, se transforman en su teoría en expresiones de libertad, en garantías de la misma.

En su interpretación, con la cual coincido, A. Villegas destaca la necesidad de la libertad, de hombres libres que puedan conformar una pueblo (añado) y que unan sus voluntades particulares a fin de crear un nuevo cuerpo moral: la voluntad general.

Se trata, además, de una de las tantas cuestiones polémicas en torno a Rousseau. Así José Manuel Bermudo en la Introducción a: *J.J. Rousseau la profesión de fe del filósofo* (1984; 17), en un análisis muy interesante, que tendré ocasión de retomar luego a propósito del proyecto educativo, considera que el gran reto de Rousseau fue conformar un proceso a la razón, en el sentido *de que la razón es el poder* , y que su rechazo (en las obras de carácter crítico) es tajante, monolítico, firme: *rechazo de razón, rechazo de su ley, de su orden, de su legitimidad.*

Y más adelante agrega (*op. cit.;* 23):

> En rigor, dirá Rousseau, aceptar la ley, renunciar a los derechos naturales, a vivir conforme a la naturaleza, es someter ésta, es violentarla: es comenzar el camino de la desnaturalización, de la degradación, de la pérdida de sí, de la infelicidad. Y, además, renunciar, aceptar la ley, es un acto consciente que implica el amor. El momento de la inversión, pues, está ahí, en la perversión, es decir, en el instante en que la naturaleza humana deja de desear incondicionalmente la libertad para comenzar a amar la censura, el príncipe, el amo, la ley, la razón.

J. M. Bermudo destaca así, según su interpretación de diferentes momentos del discurso rousseauniano, el momento negativo, crítico. No obstante, como ya lo expresara, no acepto esta visión, deseo destacar la importancia de señalar al amor como un elemento central en lo que, sin duda constituye la desnaturalización del hombre empero en aras de un nuevo género de libertad. En la *Nueva Eloísa* y en el *Emilio* aparece este tema a propósito de dos procesos educativos: el amor pasional y su sublimación (*Nueva Eloísa*) y la relación entre maestro y alumno en el *Emilio*.

En lugar de una "transacción", insisto, mi interpretación hace resaltar el racionalismo rousseauniano con su sello particular: relación permanente con el sentimiento, con la subjetividad.

El morir para renacer, señala sin duda una pérdida, un proceso terrible, pero una nueva vida. Se trata de una gran utopía, del comienzo de una utopía de la modernidad. A menudo, en nuestra época, sentimos la añoranza de las utopías, no sólo la añoranza sino la necesidad de ellas en la ausencia de proyectos sociales que trasciendan los intereses individuales y que recuperen las banderas de la libertad, pero libertad con justicia y condiciones de vida humanas para las mayorías.

¿Cómo sustenta Rousseau la libertad civil?, para responder a este interrogante me parece ineludible retomar otra vez *Del Contrato Social* y la defensa que del mismo (y de *Emilio*) hace en las *Cartas desde la montaña*.

Cabe subrayar que son hombres libres, con lazos de unión entre ellos, los que pactan el hipotético contrato social. En la oposición a Hobbes, en el sentido de que es el estado de guerra permanente lo que orilla a los hombres al contrato social y la tesis rousseauniana del estado de naturaleza como un estado de armonía, pero que resulta insostenible por múltiples causas internas y externas (a las que ya he aludido, y de las cuales algunos intérpretes, destacan la propiedad a privada) queda evidente, a mi juicio, la condición de libertad como base del pacto social.

En *Del contrato Social* (1985; Libro I, cap. III; 13), dice Rousseau: *[...]Ceder a la fuerza es un acto de necesidad, no de voluntad, es todo lo más un acto de prudencia. ¿En qué sentido podrá ser un deber?*

Y en las *Cartas desde la montaña* (1989, Carta 6ª; 165-166) expresa:

> [...]he puesto como fundamento del cuerpo político la convención de sus miembros, rechazando los principios diferentes del mío. Con independencia de la verdad de tal principio, lo cierto es que prevalece sobre cualquier otro por la solidez del fundamento que establece, pues que fundamento más sólido puede darse a la obligación entre los hombres que el consenso de quien libremente se obliga.[36] Cualquier otro principio podría discutirse, éste no.

La libertad civil alcanzada por el hombre en virtud del Contrato significa libertad moral y obediencia la Ley. La ley expresa la razón en la medida que es justa. Analicemos ahora estos elementos.

En el estado de naturaleza la libertad natural tiene por límites la fuerzas del individuo, la libertad civil está limitada por la voluntad general (*Del contrato social*).

> [...]hasta en el mismo estado de naturaleza, el hombre sólo es libre en la obediencia a la ley natural, que manda a todos. (*Cartas desde la montaña*: 1989, carta 8ª; 209).
> Según lo precedente, podría añadirse a la adquisición del estado civil la libertad moral, la única que hace al hombre auténticamente, dueño de sí; porque el impulso del simple apetito es la esclavitud, y la obediencia a la ley que uno se ha prescrito es libertad. (*Del*

[36] El subrayado es mío.

contrato social, 1985, Lib. 1, cap. VIII; 27-28)

Vemos aquí el reconocimiento, aun en el estado de naturaleza de la presencia de una ley, la ley natural, la que impone límites a los hombres por la fuerza de las cosas, sin la violencia inherente al mundo social. En segundo término la preocupación permanente en Rousseau de aquietar las pasiones, del autocontrol, de la autonomía que implica internalización de la ley. La moralidad, por tanto, como un producto de la socialización, de esta manera también Emilio gozará de un mínimo de restricciones por parte del preceptor, encontrando por sí mismo —a la manera del hombre natural— los límites impuestos por las cosas y por sus fuerzas, cuando comience a sentir su ser moral estudiará sus relaciones con los hombres (*Emilio*, 1875, Tomo 2, Libro 4°).

Pero la libertad de obedecer a la ley prescrita por el soberano supone la justicia, de lo contrario estaríamos frente a la arbitrariedad, abriríamos las puertas al totalitarismo.

> De ahí que sin la justicia la libertad sea una auténtica, contradicción, pues se tome como se tome, todo resulta molesto en la ejecución de una voluntad desordenada. Así pues, no hay libertad sin leyes, ni tampoco donde alguien esté por encima de las leyes... Un pueblo libre obedece, pero no sirve; tiene jefes, pero no amos; obedece a las leyes, pero obedece sólo a las leyes, y se debe a la fuerza de las leyes que no obedezca a los hombres. (*Cartas desde la montaña,* 1989, carta 8ª; 209).

El tema de la libertad civil entendida como libertad de pensamiento y de expresión es expuesto, como lo muestran los párrafos anteriormente citados, en *las Cartas desde la montaña.* Al asumir Rousseau su defensa ante la condena de el *Emilio y Del contrato social*, toma también posición en la polémica política de Ginebra, desarrolla más ampliamente su ideario religioso y político, hace vastas aportaciones al Derecho Constitucional y permite *observar el comportamiento de la libertad en el ámbito del Derecho Penal* (Antonio Hermosa Andújar. "Introducción" a *Cartas desde la montaña*, 1989; 10).

Me interesa, a fines de este trabajo, en particular los temas de la libertad de

pensamiento y de expresión, de la tolerancia y del papel del publico.

Cuando Rousseau afirma:

> Yo soy hombre y he escrito algunos libros: por lo tanto he cometido errores[...]. Un hombre no es culpable si causa daño queriendo servir, y de perseguirse penalmente a un autor por errores debidos a ignorancia o inadvertencia, por malos principios fácilmente recavables de sus escritos pero contra su voluntad. (*Cartas desde la montaña:* 1989, carta 1ª; 37).

Diferencia la intención de dañar de su comisión involuntaria y también los límites del razonamiento humano. Pero a la vez que advierte sobre sus límites hay una defensa expresa de la razón y del pensamiento del hombre: "*Nunca se debe castigar la razón, ni tampoco el razonamiento; este castigo denunciaría inmediatamente a quien lo impone*". (*op. cit.*, carta 6ª; 171)

El público se convierte en árbitro de las diferentes opiniones:

> Si únicamente se me imputan culpas como esas (es decir errores involuntarios) me defenderé, de ellas como de simples errores. No me es posible afirmar no haberlas cometido, dado que no soy ángel; sólo que tales pretendidas culpas presentes en mis escritos podrían no estar en ellos, desde el momento que quienes las encuentran no son, tampoco ellos, ángeles. Hombres y sujetos a error, al igual que yo, ¿qué base dan a su pretensión de constituirse en árbitro de la mía, y de qué merezco castigo por no haber pensado como ellos?
> El público también es, pues, el juez de semejantes errores; su reprobación es el único castigo. (*op. cit.*, Carta 1ª; 37-38)

Como señala muy adecuadamente Hermosa Andújar en su "Introducción" a *Cartas desde la montaña* (1989; 11):

> La consagración del publico como árbitro de las opiniones comporta de hecho el inmediato respeto a las diferencias entre ellas, y significa de derecho que la libertad ha elegido la tolerancia como instrumento de tutela de tales diferencias; o si se quiere, que la tolerancia es la solución técnica al contraste de opiniones y de ideas —técnica por lo demás que no se ve—, privada de su fuero normativo desde el momento que su mera existencia actúa como presupuesto de aquellas opiniones e ideas que podrían más o menos contender entre sí, descalificando de este modo a todos los sujetos que, de entrada, no consideran a los demás tan dignos como ellos de ser escuchados.

Por mi parte percibo aquí los ecos de la permanente apelación a la conciencia, a la responsabilidad del hombre de la modernidad que, el pensamiento protestante de Rousseau, reivindica en su contacto directo con la divinidad, sin intermediaciones, con el poder de la intuición. El hombre se queda solo con su conciencia y por eso mismo la tarea de formar a los hombres adquiere relevancia de tarea política y patriótica.

III

ROUSSEAU EDUCADOR PARA LA MODERNIDAD

A partir del análisis de las categorías centrales del pensamiento rousseauniano, realizado en el capítulo precedente, consideraré ahora los elementos constitutivos de su propuesta pedagógica. Tales elementos ubican a Rousseau como un educador para la modernidad. Modernidad de la cual, no obstante, se aleja en ciertos aspectos de su pensamiento pedagógico.

Este análisis requiere considerar en estrecha conjunción su pensamiento político y pedagógico. Encontrar sus puntos de contacto y, a la vez, reconocer la especificidad de su propuesta pedagógica.

Comenzaré por caracterizar la educación moderna, para exponer a continuación las categorías centrales del pensamiento pedagógico de Rousseau y terminar con algunas consideraciones acerca de la particular ubicación de nuestro autor en el contexto de la educación moderna.

- **La educación moderna**

Delinear los rasgos que permiten hablar de una educación "moderna" requiere situarme nuevamente en la modernidad más como actitud que como época. En consecuencia no me ajustaré a un criterio cronológico, ni sólo al Siglo de las Luces sino que trazaré un panorama que señale aspectos centrales desde la perspectiva de la modernidad. Algunas de estas notas recién adquirirán nitidez como orientadores de la Política Educativa en siglos posteriores al siglo XVIII, en especial los relativos a la idea del Estado educador y la obligatoriedad escolar.

Desde la perspectiva de Durkheim (1983), como expongo en el capítulo uno, a mediados del siglo XVIII asistimos al surgimiento de una pedagogía "realista", como expresión

de la modernidad en el terreno educativo. Dicha pedagogía aparece preocupada por formar al hombre para este mundo. En tal cometido cuenta con el apoyo de las ciencias experimentales que abren un camino de búsqueda de la regularidad inherente al mundo de la naturaleza y traspolable al mundo social. El primer plan de estudios de la educación moderna (a comienzos del siglo XX) muestra en el plano curricular el predominio de la enseñanza científica por sobre la enseñanza puramente literaria y humanista.

Se trata de la formación del hombre para este mundo, dejando atrás fines trascendentes. Conlleva el reconocimiento de las demandas de la burguesía en cuanto validación de un modelo de desarrollo económico y en cuanto expresión de la necesidad de que la educación cumpla un cometido no solo moral sino económico: formación para el trabajo productivo. Al principio de utilidad social tan caro a los filósofos sociales del siglo XVIII debemos agregar el principio de utilidad económica.

En el proceso de secularización creciente propio de la modernidad, las ciencias como exponentes de la razón humana, permiten idear un futuro de progreso permanente y de liberación del ser humano. La educación será la fuente capaz de asegurar este progreso, romper prejuicios y asegurar la felicidad humana.

Se trata de una educación que abreva en las fuentes teóricas y metodológicas suministradas por las Ciencias Experimentales, otorgándole valor a la inducción, a la observación, a la medida, en suma, a la búsqueda de regularidades susceptibles de expresarse en leyes.

La psicología sensual-empirista proporciona, en este contexto, la base explicativa acerca de cómo conoce el ser humano. Los sentidos constituyen las vías de acceso del ser humano a la realidad externa e interna. Se subraya el valor de la experiencia en oposición a la pedagogía

verbalista.

Como expresión del pensamiento filosófico Iluminista (más que de sus acciones concretas en torno a la educación) referente a valores comunes inherentes a toda la condición humana y en particular de su fe en la razón, la educación moderna manifiesta la presencia de ideales universalistas expresados en las ideas de educación para todos y en la creencia en las potencialidades de desenvolvimiento de un sujeto autónomo y libre. El discurso pedagógico moderno proclama, entre sus utopías, la posibilidad de que la escuela sirva al logro de grandes finalidades sociales y que elabore una propuesta metodológica perfecta que permita tales logros.

Comienza a gestarse la idea de una escuela laica e incluyente de todos los sujetos orientada a la formación del ciudadano. La formación del ciudadano responderá al principio de utilidad social como criterio normativo de las acciones de cada uno de los miembros de una sociedad con respecto al "todo" social. Es bueno lo que es "útil" a la sociedad, es malo aquello que conduce a su desintegración (Touraine, 1993). El Iluminismo significó la vigencia de un esquema conceptual, ideológico y político, que otorgaba sentido a la acción de todos los actores. (Tedesco, 1996)

Con el desplazamiento progresivo y diferente, en cada entorno político, del poder de la Iglesia sobre la educación, aparece la idea del Estado educador. La escuela será responsabilidad del Estado, en tanto éste representa la voluntad y los intereses generales. Sin embargo, como observa Geneyro (1991) aún con el triunfo de la Revolución Francesa se asume en forma más formal que real la función de educar al soberano, entendiendo por soberano, tal como lo expresa Rousseau, al pueblo. Será recién en el siglo XIX, debido a los requerimientos de los Estados Nacionales para la construcción de la democracia, que se constituyen los Sistemas Educativos, articulados en niveles, en función de las edades de las personas. El comienzo del proceso

socializador y de internalización de los sentimientos de lealtad y amor patrios estará dado en la niñez. En este contexto se apelará en especial a la afectividad, adquieren gran valor los símbolos, los rituales y la autoridad con que fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social. (Tedesco, 1996)

La Pedagogía moderna delimita la infancia a partir de la edad cronológica, como criterio de diferenciación y de especificidad de la acción educativa. El niño comienza a ser un ente para ser amado, cuidado, preservado y, fundamentalmente educado. La institución escolar constituye el dispositivo merced al cual la pedagogía de la modernidad encierra a la niñez, no sólo en términos espaciales y corpóreos, sino también epistemológicos, en tanto

construye categorías capaz de explicar la niñez. En suma transforma al niño en alumno. (Nadorowsky, 1995)

¿En qué sentidos el pensamiento pedagógico de Rousseau conforma aspectos substanciales de la educación moderna?, ¿cómo ahora, en el plano pedagógico, se ubica críticamente con respecto a la modernidad?

- **Estado de naturaleza y estado civil**

En Rousseau las problemáticas de la educación del hombre y del ciudadano emergen a partir del paso del estado de naturaleza al estado civil.

En el estado de naturaleza el hombre es independiente, se basta a sí mismo, sus

relaciones con los demás son esporádicas y limitadas. El hombre natural, como ya lo expresara, no es ni moral ni inmoral, es amoral. A partir del contacto con los otros, de las relaciones frecuentes e imprescindibles, surge la necesidad de la moral humana. El estado civil otorga al hombre la libertad moral, lo cual lo hace al hombre dueño de sí, ya que: *"La obediencia a la ley que uno se ha prescrito es la libertad".* (*Del Contrato Social*, 1985, L. 1; 27)

La ley, de la cual, él mismo como miembro del soberano es autor.[37]

En *Del Contrato Social* Rousseau delinea la conformación del Estado y el papel de los ciudadanos como miembros libres y responsables en la salvaguardia del interés general. En el *Emilio* se buscará, en concordancia con este proyecto político, la formación del hombre y, en especial, la formación del ciudadano.

Por lo tanto, educar al hombre, educar a la mujer, educar al soberano, al sujeto político (al ciudadano) constituyen facetas de un proyecto que busca la articulación entre el espacio privado, representado en particular por la familia y el espacio público (la república, la comunidad). Tal articulación se halla precedida por una búsqueda teórica y práctica de la unidad del hombre, de este hombre escindido en su ser y parecer por la vida social, por la depravación que ha acompañado al progreso de las ciencias y las artes, por la desigualdad social y también económica. La unidad del hombre conlleva las relaciones entre su corazón y su mente (razón y sentimiento); requiere, además, la conciliación entre el interés particular y el interés general.

En este sentido Derathé opina, según la exposición que de su pensamiento hace Cobo (1995; 161), que la posibilidad de conflicto entre el interés privado y el público necesita para su resolución de la educación pública, puesto que sólo ésta puede formar ciudadanos. Este es uno de

[37] Junto a estas preocupaciones manifiesta las de condiciones más igualitarias, sin embargo no son predominantes.

los puntos de unión entre *Del Contrato Social* y de *Emilio*, o, dicho en otros términos: la educación del sujeto político de *Del Contrato Social* está expuesta en *Emilio*.[38]

El proyecto en su faz política y en la pedagógica tiene como finalidad primordial la moralidad del Estado, del hombre y del ciudadano. Tanto el contrato social como el contrato pedagógico son contratos morales. En el contrato social el individuo se compromete a que el derecho de la comunidad prevalezca sobre su interés particular. El contrato pedagógico supone la entrega absoluta del alumno al maestro, como representante de la autoridad y de la Ley:

> Emilio es huérfano. Nada importa que vivan su padre y su madre, encargado yo de todas sus obligaciones, adquiero sus derechos todos. Debe honrar a sus padres, pero sólo a mi debe obedecer.[39] (*Emilio*, 1975, L. 1; 27)

La relación del ayo con Emilio, como mostraré en el desarrollo de este capítulo, tendrá la fuerza de una relación pensada para perdurar hasta la autonomía total del alumno, su base más sólida (y de allí deriva su gran poder) está dada en el sentimiento, en el amor mutuo que alumno y maestro se profesan.

Analizar el contrato pedagógico requiere, en consecuencia, revisar las líneas centrales del contrato social. Intentaré destacar aquellos rasgos esenciales que lo conforman como pacto moral y el sentido que tiene la libertad en este contexto. A partir de lo cual analizaré el contrato pedagógico, sus condiciones, la identidad de los contractantes, la relación maestro-alumno, para culminar con la educación natural.

---

[38] También, a mi juicio, de unión entre *DDel Contrato Social, Emilio* y las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma.*

[39] El subrayado es mío.

- **El sentido moral del contrato social**

Rosa Cobo (1995) establece relaciones de continuidad entre el *Segundo Discurso* y *Del Contrato Social*, lo que le permite hablar de un primer contrato social (basado en el poder del más fuerte y por lo tanto ilegítimo) y un nuevo contrato (el propuesto por Rousseau y otros contractualistas) que da lugar a la fundación de la República y al consiguiente estado de derecho. Dice Cobo (1995; 150):[40]

> La línea seguida sería ésta: estado de naturaleza—estado presocial (propiedad)—estado de guerra—contrato original—estado de corrupción—disolución de los lazos sociales—necesidad de un nuevo contrato.

El primero de los pactos constituye un pacto de sujeción *(pactum subjectionis)*, el nuevo contrato requiere en primer término la constitución de un pueblo en tanto tal y luego la sujeción a la voluntad general. Por tanto este acuerdo sólo es posible en la medida en que sea voluntario y ejercido por hombres libres.

En consecuencia la sociedad que se establezca a partir del contrato se basa en la substitución del instinto por la justicia y por el surgimiento del sentimiento moral. El hombre que hasta ese momento sólo había mirado por sí mismo se ve obligado a obrar conforme a nuevos principios que atiendan al interés general. Su acción estará orientada por la razón.

El pacto, como expresara en el capítulo dos, producto de las voluntades individuales va a dar origen a la voluntad general, la cual constituye un cuerpo moral y colectivo orientado

[40] Sin embargo Mauro Armiño en *Del Contrato Social* (1985; 21) considera que Rousseau no admite la teoría del doble contrato expuesta por Pufendorf como pacto de asociación y pacto de sumisión. Para Rousseau sólo el primero de los dos puede denominarse pacto contractual. En el L. III, Cap. XVI de *Del Contrato Social* afirma: *"No hay más que un contrato en el estado, es el de asociación; y este solo excluye cualquier otro"*.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

siempre hacia el bien común. La voluntad general se convierte así en el instrumento mediador para la renaturalización del hombre y de la sociedad. (Cobo, 1995)

No puede haber violencia en la gestación del pacto. Cuando los sujetos ceden por obra de la fuerza, tal acto es de necesidad no de voluntad. (*Del Contrato Social*)

La apelación a la no violencia, el rechazo a toda forma de asociación que tenga por fundamento la fuerza y la coacción supone, como otra condición intrínseca a este acuerdo, la igualdad de los contractantes[41] y la reciprocidad absoluta.

Rousseau insiste en la importancia de la igualdad política y critica la desigualdad económica. Esta crítica asume diferentes formas, lo cual ha dado lugar a interpretaciones desde el marxismo que lo ven como un antecedente de la idea de una sociedad igualitaria. Sin embargo, lo que Rousseau destaca es la preservación de la libertad del hombre, que nadie pueda ser tan rico como para comprar a otro, sin excluir la propiedad privada e incluso las diferencias sociales.

Los gestores del pacto, en tanto pacto de asociación, son necesariamente, seres libres. además, como analizaré a propósito de la ciudadanía, son varones que reúnen determinados requisitos. El pacto, como expresa Cobo (1995), se efectúa en el espacio público, el espacio privado (la familia) no es creador de derechos políticos, el ciudadano y no el hombre es el sujeto del contrato.

Ante el posible (y previsible) conflicto entre el hombre y el ciudadano, Rousseau va a dar primacía siempre (de ahí la importancia de la educación pública), al ciudadano. Toda su confianza estará puesta en el poder de las leyes justas como medios de moralizar al hombre. Al referirse en *Del Contrato Social* (1985, L. II; 46) a la tarea del legislador expresa, como ya lo

[41] A este respecto Rosa Cobo (1995) señala que la Ilustración toma como elemento central la igualdad en tanto proclama la razón universal: cada individuo es sujeto de razón. Sin embargo hace falta considerar la igualdad política, económica, entre razas y sexos.

señalara en el capítulo, cómo la tarea del legislador implica un proceso de alteración total, de muerte para renacer, de subordinación del hombre al ciudadano, terrible dilema que no dejara de inquietar a Rousseau en diferentes momentos de su obra.

- **El contrato pedagógico: la internalización de la Ley por el amor**

La contrapartida imprescindible del contrato social la constituye el contrato pedagógico. El legislador, como intérprete del sentir de un pueblo y de sus necesidades juega un papel instituyente mediante su tarea legislativa. En el plano educativo el maestro (el ayo) tendrá también una función instituyente. Expresa Rousseau (*Emilio*, 1975, L. 2; 91):

> Saca a la luz la partera, educa la nodriza, instituye el ayo, enseña el maestro. Educación, institución e instrucción, son por tanto tres cosas distintas en su objeto, como nodriza, ayo y maestro. Pero se confunden estas distinciones; y para que el niño vaya bien encaminado, no debe tener más que un conductor.

La relación entre el maestro y el alumno tiene la fuerza de un convenio que exige entrega absoluta por ambas partes. Al maestro Rousseau le exigirá: "*Vuestro tiempo, vuestra solicitud, vuestro afecto, vos mismo, eso es lo que habéis de dar*". (*Emilio*, 1975, L. 1; 91)

El contrato se establece en el plano literal entre dos personas, sin embargo la figura de un adulto adoptando "antes que nazca" (*Emilio*, 1975, L. 1; 25) a su alumno, no nos debe engañar. No se trata, según mi interpretación, de un contrato entre individuos, ni un contrato entre iguales.

Si bien Rousseau plantea este acuerdo al margen de la escuela, e incluso critica las

escuelas de su época, el maestro, como analizaré con detalle más adelante, encarna múltiples significados, pero en especial a la Ley, como sistema moral que desde la heteronomía logrará la internalización de las normas y la autonomía moral que no es otra cosa que el libre acatamiento de las leyes. Por otra parte, como muy acertadamente expresa Lourau (1977) en el contrato entre educadores y educandos, aunque aparentemente libre y voluntario, el factor determinante o supradeterminante es siempre, en última instancia la institución, sus relaciones con otras instituciones y con el Estado. En la propuesta del *Emilio*, el ayo al jugar un papel instituyente, como el mismo Rousseau lo señala, "encarna" y representa a la sociedad. En términos de Durkheim es la generación adulta frente a la generación joven. Emilio, el alumno elegido, representa a su vez a la niñez y a la juventud que necesita internalizar las normas sociales.

¿En qué momento está el sujeto preparado para las relaciones sociales? Y ¿cuándo y cómo iniciar este proceso? Los "tiempos" para la inserción social del educando son diferentes en el *Emilio* y en *Las consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, parecería haber una contradicción entre esperar a que sea un sujeto de razón para introducirlo en las relaciones sociales, como expresa en el *Emilio*, y la indicación de hacerle amar la patria desde que nace expuesta en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*; entre la educación privada preconizada en la primera obra y la conveniencia de la educación pública propuesta en la segunda. Si bien tales temas los analizaré con detalle en el siguiente capitulo dedicado a la formación del ciudadano, pienso que no hay contradicción entre ambas obras.

Rousseau, reconoce las diferencias entre formar un hombre y formar a un ciudadano, pero también afirma que la socialización del hombre es un proceso irreductible, este hombre parcial (objeto de la civilización) adquirirá una nuevo ser a través de su institucionalización:

> Su individuo es el todo para el hombre de la naturaleza; es la unidad numérica, el entero

> absoluto, que sólo tiene relación consigo mismo, mientras que el hombre de la ciudad es la unidad fraccionaria que determina el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las instituciones sociales buenas, son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladando el yo, la personalidad, a la común unidad; por manera, que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y solamente en el todo sea sensible (*Emilio*, 1975, L. 1; 5-6).

Por tanto, si bien gran parte del *Emilio* está destinado a la formación del hombre la finalidad última es formar a un ciudadano.

Y más adelante continúa Rousseau:

> Hoy no existe institución pública, ni puede existir, porque donde no hay patria, no puede haber ciudadanos. Ambas palabras, patria y ciudadanos, se deben borrar de los idiomas modernos. Muy bien sé la razón; pero no quiero decirla, y no tiene conexión con mi asunto.[42] (*Emilio*, 1975, L. 1; 7)

Si, por el contrario, en las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma* aboga por una educación pública, común a todos, debemos ver ambas posiciones como respuestas específicas a situaciones diferentes. Considero que Rousseau nos muestra primero (en el *Emilio*) cómo formar al hombre sin violentar su naturaleza para convertirlo luego en un ser social. En las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* en primer termino estará la formación del ciudadano, pero en ambas obras es igual la finalidad de la educación: la moralidad del hombre y del ciudadano.

A diferencia del contrato social el contrato pedagógico no es un pacto entre iguales, si bien en muchos aspectos destaca Rousseau la reciprocidad de la relación. No es un contrato entre iguales porque por parte del maestro se trata de un adulto, que aunque joven, hipotéticamente escoge a un alumno a quien "adopto antes que nazca" (*Emilio*, 1975, L. 1; 25) y por ende de un sujeto indefenso y necesitado de todos los cuidados para poder sobrevivir. La total dependencia de este sujeto para con su maestro (representante de la Naturaleza y de la sociedad) tiene la fuerza

de un renacimiento, de un proceso de renaturalización.

Rousseau manifiesta en el momento de "escoger" a su alumno: *"[...]yo no sé enseñar a vivir a quien sólo piensa en resguardarse de la muerte"*. (*Emilio*, 1975, L. 1; 27)

Educar y "educarse" demandan del sujeto entrega total y riesgo, sólo así será posible el alumbramiento para la vida social. Tendrá también connotaciones de iniciación amorosa, como veremos a través de las similitudes entre las relaciones de los personajes *de Julia o la Nueva Heloísa* y del ayo y Emilio.

- **¿Quiénes contratan?**

Hace un momento hablaba de dos seres desiguales en cuanto edad y experiencia; un ser formado y un ser en formación. Pero, ¿quién es el maestro y quién es el alumno?, ¿qué representa cada uno?

Comencemos por el ayo, por el maestro. A mi juicio sobre la figura del maestro pueden plantearse dos hipótesis diferentes: por un lado pienso que este rol no está representado por un solo personaje en la obra rousseauniana, es tal su complejidad y fuerza que sus numerosas cualidades y acciones se encuentran plasmadas en distintos actores.

La otra hipótesis, quizás más audaz y difícil de sustentar se refiere a que no hay que pensar en un maestro, la relación amorosa es la educadora, en tanto relación de iniciación, de preservación de sí mismo (de ahí de libertad) y de autoridad en lo referente a introyección de normas.

En este apartado trabajaremos la primera hipótesis, trascendiendo al ayo del *Emilio* y buscando al maestro también en *Las Confesiones* y en *Julia o la Nueva Heloisa*.

Para Cobo (1995) el maestro representa al legislador de *Del Contrato Social*, ya que

ambas figuras mediadoras tiene un mismo papel: dirigir a la sociedad y a los individuos hacia un fin adecuado. Ambas figuras establecen el diálogo entre la razón y la naturaleza, deben impedir que la sociedad y la historia nieguen a la naturaleza.

Además, desde mi análisis, su figura y su acción son comparables a la actividad del legislador descrita en *Del Contrato Social*. Así como el legislador debe saber "leer" lo que un pueblo es para poder legislar, el ayo deberá saber observar a Emilio para ejercer en forma adecuada su inducción.

Jouvenet (1984) lo sitúa como representante de la autoridad, interpretación que no parece contradictoria con la caracterización de Rosa Cobo (1995). Su autoridad es tal por varias razones, veamos algunas de ellas.

En las *Confesiones* (1964, L. V; 210), al describir Rousseau a Claudio Arnet[43] como un maestro nos dice:

> [...]Sin mostrarse afectado por la autoridad que su situación le permitía, adquirió naturalmente la que le daba la superioridad de su inteligencia. Yo no me atrevía a hacer nada que no pareciese de su agrado, y él no desaprobaba sino lo que merecía tal cosa.

La superioridad de Claudio Arnet, quién como lo señala el mismo Jean Jacques, fungió como una especie de ayo para él,[44] está dada por su inteligencia pero también por el dominio de sus pasiones. Otra vez su preocupación permanente: cómo dominar las pasiones y a la vez aprovechar su fuerza y dinamismo. El maestro, como maestro de vida, como ser capaz de sublimar la pasión.

El maestro es un ser ecuánime, capaz de conservar la calma, es un hombre moderado

[43] Claudio Arnet, campesino de Montru, sirviente herbolario y amante de la señora de Warens.
[44] Se refiere a su estancia con la señora de Warens en Chámberry durante los años 1732-1736, es decir a partir de los 21 años de edad.

que enseña a Emilio, aún valiéndose de la mentira, que la ira en cuanto exceso de pasión constituye una enfermedad. Ante el espectáculo que presencia el discípulo de un hombre arrebatado por la ira, y como respuesta a las preguntas de éste aconseja al maestro: "*Decidle seriamente, sin afectación ni misterio: ¡Ese pobre hombre está malo, tiene un ataque de calentura!*" (*Emilio*, 1975, L. 2; 93)

Su autoridad también reside en el hecho de constituir una figura de identificación, el modelo al cual deberá tender Emilio, la virtud personificada.

> Acordaos de que antes de acometer la empresa de formar un hombre, es menester haberse uno mismo hecho hombre; y hallar en sí propio el ejemplo que se debe proponer. [...]Haceos respetar de todo el mundo; empezad haciendoos querer, para que procure cada uno complaceros. No seréis árbitro del niño, si no lo sois de todo cuanto le rodea; y nunca será la autoridad suficiente, si no va cimentada en la estimación de la virtud. (*Emilio*, 1975, L.2; 91)

Y más adelante agrega: *"No me cansaré de repetir bastante, que, para ser árbitro del niño, es preciso serlo de si propio".* (*Emilio*, 1975, L. 2; 94)

Figura de identificación ambigua, ya que por momento aparece en calidad de modelo y en otros como figura par, camarada, amigo, casi niño. El ayo deberá ser niño, por momentos, a fin de provocar la identificación de Emilio y posibilitar, en términos psicoanalíticos, la transferencia. (Jouvenet, 1985)

Figura de autoridad porque la relación pedagógica es una relación de alteración, de introyección de normas para hacer un ciudadano (Jouvenet, 1985). Al comienzo del Libro Cuarto del *Emilio*, Rousseau nos habla de dos nacimientos uno para vivir para la existencia y otro para vivir para el sexo. Dado el valor que asigna al proceso educativo podríamos referirnos a la educación como gestadora de otro nacimiento: para la vida social. Vida y muerte se enlazan en la

dinámica educativa, la educación supone no una vuelta al estado de naturaleza, no un reforzamiento de la naturaleza del hombre para su entrada en la sociedad, sino un proceso de transformación total:

> Cuanto más muertas y aniquiladas están esas fuerzas (las inherentes a la existencia física e independiente que todo ser humano ha recibido de la naturaleza), más grandes y duraderas son las adquiridas, y más sólida y perfecta es también la institución. (*Del Contrato Social*, 1985, cap. VII; 46)

Así, equivalente a la tarea del legislador es la del maestro. El educador constituye una figura importante que tiene la vida y la muerte del niño en sus manos. De la adhesión del alumno y del reconocimiento de éste de su autoridad depende su saber pedagógico. (Jouvenet, 1985)

Equivalente al legislador pero además y sobre todo, un ser que ama y que despierta amor, es el maestro. Aquí reside, desde mi perspectiva, una de las facetas más peligrosas del pensamiento de Rousseau, en la cual se evidencia la introyección de la Ley y de la necesidad de ésta a través no de la razón, sino del sentimiento, por lo tanto de una vía ante la cual el sujeto es más indefenso.

Si bien insistiré sobre este tema en el apartado relativo a la relación educativa, no quiero finalizar mi análisis de la figura del preceptor sin referirme a este rasgo.

El amor del maestro es casto, ajeno a la voluptuosidad, a las pasiones carnales,[45] pero a su vez constituye la voz del sentimiento, tiene todo su poder. A propósito de sus conversaciones con la señora de Warens nos dice Jean-Jacques:

> Me interesaba tanto cuanto me decía, me conmovía a tal punto, que, concentrándome en mi mismo sacaba de sus confidencias un provecho mayor del que había sacado de sus

[45] Cuando Jean-Jacques narra el papel de iniciadora en el amor de la señora de Warens, aun a pesar de la culpa que lo embarga por lo incestuoso de su relación con "mamá", como él la llama, exime a ésta de pasiones y de sensualidad (*Las Confesiones*, L.V, 180). De igual manera Julia identifica a Saint Preux (su preceptor y amante, su iniciador en el amor físico) como una figura paternal "a fin de autorizarse a sentir amor" y "coloca entre ambos la prohibición del incesto, un principio de inviolabilidad". (Jouvenet, 1985; 43)

> lecciones. Cuando sentimos que realmente habla el corazón, el nuestro se abre para recibir sus expansiones; y toda la moral de un pedagogo no valdrá nunca tanto como la locuacidad afectuosa y tierna de una mujer sensata a quien se quiere.[46] (*Confesiones*, 1964, L. V; 232)

El maestro constituye sobre todo una figura paterna. Cabe recordar que al comienzo de *Emilio*, Rousseau manifiesta que el educador nato, el educador por excelencia debe ser el padre. El preceptor representa así una figura paterna, figura de autoridad-amor. En consecuencia podría interpretarse esto como un remanente de la idea de Filmer de que todo poder deviene de Dios y por delegación es patriarcal,[47] a pesar de que ni Rousseau ni su maestro Locke estén de acuerdo con esta interpretación del origen del poder.

Veamos ahora a Emilio, sujeto de la educación aún antes de su nacimiento. Esta preocupación de Rousseau de comenzar el proceso educativo lo más tempranamente posible guarda estrecha relación con su negativa a considerar la socialización como connatural al hombre. Precisamente porque el hombre es un ser básicamente en soledad (y su plenitud la hallará siempre en la autosuficiencia) necesita otorgarle prioridad al proceso mediante el cual conservándose en su naturalidad podrá acceder, sin grandes riesgos de corrupción, a la sociabilidad, al estar con los otros, presencia siempre temida en el pensamiento rousseauniano.

¿Quién es Emilio? También aquí resulta imprescindible trascender lo literal para ver a quién encarna este personaje. A veces pienso que con el pensamiento de Rousseau, al igual que con las muñecas rusas vamos extrayendo muñequitas, para terminar reconociendo siempre a la

---

[46] El subrayado es mío.

[47] Este tema del patriarcado puede dirigirnos a otras interpretaciones que excederían el interés de este trabajo. Sin embargo creo pertinente señalar que para Rosa Cobo (1995), en un análisis muy interesante desde una óptica feminista, Rousseau es el fundador del patriarcado moderno. Sin embargo, según Jouvenet (1985) Rousseau tiene una visión antropológica ambigua de la autoridad debido al conflicto en la interacción entre la figura patriarcal y la figura maternal. Dada la compleja relación de Rousseau con las mujeres, a quienes coloca como figuras de la "apariencia", y por ende del mal (*Carta al señor de D'Alembert*), y, en otras obras como figuras redentoras (Julia en *Julia o la Nueva Heloísa*, la señora de Warens en *Las Confesiones*), me inclino por esta última interpretación.

misma. Pero el juego, simple en apariencia, debe permitirnos reconocer los matices que diferencian una figura de otras. Siempre es Rousseau hablando de sí aunque no lo diga, siempre encontramos preocupaciones básicas que recorren su pensamiento, pero a veces es Rousseau-ayo y en otras Rousseau-Emilio.

La idea de Rousseau, expuesta en *Emilio*, que el preceptor debe hacerse cargo de su alumno aún antes que nazca, muestra a mi parecer, que Emilio representa al hombre de la naturaleza, al hombre en estado "virgen", no pervertido por la vida social. Esta imagen de Emilio-hombre natural aparece en numerosos pasajes del *Emilio* y también como Rousseau-niño en las *Confesiones.*

> Emilio es el hombre de la naturaleza porque aún no lo han pervertido los hombres, es necesario terminarlo de formar, pero en particular es importante cuidarlo:A ti dirijo estos renglones, madre amorosa[48] y prudente, que has sabido apartarte del camino trillado, y preservar el naciente arbolillo del choque de las humanas opiniones. Cultiva el tierno renuevo antes que muera; así serán un día sus sazonados frutos las delicias tuyas. Levanta al punto un coto en torno del alma de tu hijo, señale otro en buena hora el circuito, pero tu sola debes alzar la valla. (*Emilio*; 1975, L. 1; 1-2)

Preservar al niño de las relaciones sociales permitirá cultivar su bondad natural. Al igual que el hombre natural Emilio durante su infancia[49] es un ser amoral, todavía no conoce el bien ni el mal: *"Antes de la edad de la razón, hacemos bien y mal sin saber si lo que hacemos es bueno malo; y no hay moralidad en nuestras acciones[...]".* (*Emilio*, 1975, L. 1; 50)

El mal no está en el niño, es creado cuando se abandona la senda de la naturaleza.

En las *Confesiones* (1964, L. 1; 53), Rousseau rememora su estancia en Bossey, en

[48] Rousseau indica que la primera educación compete a las mujeres.
[49] La educación de Emilio durante su infancia es tratada en los Libros I y II del *Emilio*, desde su nacimiento hasta los 12 años aproximadamente, es decir hasta la entrada en la adolescencia.

compañía de su primo Bernardo como una situación idílica,[50] comparable a la del estado de naturaleza:

> Mi primo, nuestros preceptores y yo éramos de natural apacibles. En dos años completos no sufrí ni presencié violencia alguna; todo contribuía a fomentar las inclinaciones que mi corazón debía a la naturaleza. Nada para mí tan agradable como contentar y satisfacer a cuantas personas me trataban.

La niñez como estado de inocencia y bondad de los sujetos aunada a la vida en la aldea de Bossey..., otra vez nos remite Jean-Jacques al tema de la naturaleza y del hombre natural. Al respecto Jean Starobinsky (1983; 21) señala:

> Antes que cualquier teoría y cualquier hipótesis sobre el estado de naturaleza está la intuición (o la fantasía) de una época comparable a lo que fue la infancia antes de la experiencia de la acusación injustificada. En aquel momento, la humanidad no estaba ocupada más que en vivir tranquilamente su felicidad.

La ruptura de la armonía, de la transparencia (en términos rousseaunianos) acontece en el orden general y subjetivo. Ya me he referido al primero al hablar del estado de naturaleza, aquí con referencia al sujeto de la educación destacan dos cuestiones.

Por una parte el paso gradual de una moral heterónoma a una moral autónoma, resultante de la internalización de la necesidad de la ley, cuestiones que abordaré en forma específica en el siguiente capítulo al referirme a la formación del ciudadano.

Por la otra, y sin duda, base del desarrollo moral del sujeto, el tema de los sentimientos del ser humano en proceso de desarrollo.

---

[50] Situación ideal que es rota por la primera vivencia de las apariencias, por parte de Jean Jacques, cuando es acusado injustamente de la ruptura de uno de los peines de la señorita Lambercier. Experiencia abrumadora que señala la pérdida de la transparencia: *"Allí se acabó la paz de mi niñez, allí el goce de una felicidad pura, y aún hoy día siento que allí está el límite de los gratos recuerdos de la infancia"*. (*Las Confesiones*, L. I; 15)

Antes de pensar sentí, nos dice Rousseau en las Confesiones y no sólo eso, su mejor guía para escribir sus memorias lo constituye: *"la cadena de sentimientos que han señalado la sucesión de mi ser"* (*Confesiones*, L. VII; 304). De igual modo el discípulo Emilio es un ser de sentimientos. Su primer sentimiento y la única pasión natural es el amor de sí mismo. Se trata de un sentimiento útil y bueno, su bondad radica en el hecho de que, a juicio de Rousseau, no tiene relación necesaria con otros. Reiteración de la idea de que el mal es imputable a los hombres, a su cercanía, a la competencia, a la rivalidad y además presencia de la necesidad teórica y vivencial de Rousseau de concebir la relación con los otros en forma limitada y, en última instancia concebir la felicidad como la autosuficiencia en la soledad.

En suma Emilio es el hombre de la naturaleza, es un ser sano de cuerpo y alma, es un ser en un proceso de desarrollo psicogenético de sus emociones, moral y razón.

¿Quién es socialmente Emilio?, ¿a quién representa?, ¿a la burguesía en ascenso, al campesino, a la nobleza?

Desde el punto de vista social Rousseau lo califica como rico y posiblemente miembro de la nobleza:

> El pobre no necesita educación; la de su estado es forzosa, y no puede tener otra; por el contrario, la que por su estado recibe el rico es la que menos le conviene para sí propio y para la sociedad. La educación natural debe, por otra parte, hacer al hombre apto para todas las condiciones humanas; menos racional es educar a un rico para que sea pobre, que a un pobre para que sea rico, porque a proporción del número de ambos estados, más ricos hay que empobrezcan que pobres que se enriquezcan. Así, escojamos a un rico estaremos ciertos de haber hecho un hombre más[51] mientras que un pobre puede hacerse hombre por sí solo. Por las misma razón, no sentiré que Emilio sea de ilustre cuna, que siempre será una víctima sacada de las garras de la preocupación. (*Emilio*, 1975, L. I; 26-27).

[51] El subrayado es mío.

Contrastan aquí varias cuestiones, una de ellas es mi aseveración anterior de que Emilio es el hombre de la naturaleza. Sin embargo Rousseau-ayo escoge a un alumno rico y quizás hasta noble, aunque a este último requisito le da menos importancia. Para Jouvenet (1984) Rousseau elige a un alumno rico porque el pobre es el hombre de la naturaleza, es el modelo de referencia ya que constituye el hombre en sí mismo. A mi parecer no existe contradicción entre Emilio-hombre de la naturaleza y el hecho de ser hijo de una familia rica. Ya he señalado, siguiendo a Rousseau, que el hombre natural tenía una situación desprovista de necesidades, estaban aseguradas, por el mismo equilibrio del estado de naturaleza el abastecimiento de sus necesidades básicas y por ende "naturales".

Desde el punto de vista social creo que Emilio representa al burgués, o quizás más específicamente a la mediana burguesía. Desde mi análisis esto tiene mucha importancia porque significa que, aún en un contexto de educación doméstica y privada, Rousseau está hablando de la educación del hombre en general. ¿Por qué excluye al pobre?, ¿se trata acaso de una actitud discriminatoria, misma que analizaré a propósito de Sofía y de la educación de la mujer? Creo que en parte hay discriminación en el sentido de que le niega la posibilidad de otra educación, pero a la vez, por la misma condición de pobreza lo considera posible sujeto de una educación menos corruptora que la que recibían en su época los miembros de la nobleza o de la alta burguesía. Además aquí entra en juego, una vez más, la experiencia de vida de Rousseau. Jean-Jacques, hijo de un relojero, aprende pocas cosas por obra de los maestros, se educa a sí mismo siguiendo los pasos que le marcan sus diferentes intereses: la música, la herbolaria,...

- **La relación educativa**

Sin embargo, a pesar de Rousseau que "se educa a sí mismo", la educación de Emilio está planteada, merced al contrato pedagógico, como un proceso de vida en común entre dos seres: el preceptor y su alumno.

Ya me he referido a las características peculiares que adquiere este contrato moral, aquí deseo analizar más específicamente al vínculo que se establece entre el preceptor y el alumno. Además retomaré mi hipótesis, ya expuesta, que podría interpretarse que más que un sujeto-maestro es la relación amorosa quien cumple la función educativa.

Entre maestro y alumno, reitero, existe una identificación mutua, el maestro en calidad del "modelo de hombre razonable" al que tenderá Emilio-niño, pero también "un poco niño" para adentrase en Emilio, para conocerlo quizás más de lo que el propio Emilio se conoce a sí mismo.

El vínculo entre ambos recuerda al vínculo amoroso. Al referirnos Rousseau el inicio de sus relaciones amorosas con la señora de Warens, su protectora, manifiesta:

> Conocía demasiado la castidad de su corazón y su temperamento de hielo para que pudiese creer ni un momento que el placer de los sentidos pudiese tener parte alguna en este abandono de sí misma; estaba completamente seguro que solo el deseo de preservarme de los peligros, que de otro modo eran casi inevitables, y conservarme entero para mí y para mis obligaciones,[52] la hacía faltar a una que no consideraba como la consideran las mujeres, conforme lo explicaré más adelante. (*Confesiones*, L. V; 228).

Así Jean-Jacques nos describe una relación de amantes en la cual los aspectos sensuales quedan

[52] El ideal de "ser para sí", la autosuficiencia.

en segundo término, la pasión debe ser sublimada. Semejante a las relaciones en *La nueva Heloísa*, la plenitud solo es posible en una sociedad de comunicación entre las almas. Además resultan muy interesantes las referencias de Rousseau a la preservación de los peligros y el conservarse entero para sí. *Emilio* representa el sueño de unidad del pensamiento rousseauniano, unidad entre el hombre natural y el social. Para ello necesitará formar primero a un hombre para hacer luego de él un ciudadano.

El Libro IV del *Emilio* muestra también la estrecha relación entre los vínculos amoroso y educativo. Emilio enamorado es el maestro de su amada. Y, adentrándonos en el análisis de las relaciones entre los jóvenes novios (Sofía y Emilio), la figura del preceptor torna especial relevancia como portador-mediador de la pasión naciente:

> Héteme ya confidente de mis dos buenas personas, y medianero de sus amores. ¡Hermoso cargo para un ayo! Tan hermoso, que en mi vida hice cosa que tanto me enalteciese a mis propios ojos, y que me dejase tan satisfecho conmigo mismo.
> [...] La niña me llena de halagos que no me engañan, y sólo guardo para mí la parte que de ellos me toca, así indirectamente se resarce del respeto en que contiene a Emilio. En mí le hace mil tiernos cariños que quisiera más morir que hacerle a él propio[...]." (*Emilio*, 1975, L. V; 342)

La fuerza de la relación amorosa va a dar vida a una nueva persona moral compuesta por los ojos de la mujer y los brazos del hombre, con total dependencia de uno del otro.

Más adelante consideraré porqué no puede hablarse aquí de una relación igualitaria entre hombre y mujer, ahora deseo destacar cómo aparece nuevamente la dinámica del contrato social, ahora en el plano privado. *Del Contrato Social* emerge la voluntad general, del contrato matrimonial-sexual la familia patriarcal y del contrato pedagógico el ciudadano.

Tampoco la relación pedagógica se define por la igualdad, maestro y alumno representan, respectivamente, al hombre de razón y al hombre de la naturaleza. El objetivo es la

renaturalización de Emilio, su conformación como ciudadano, hombre de razón, pero de razón moral. La fuerza del primero radica en su carácter de modelo y en su capacidad para hacer que el alumno introyecte esa imagen, que la haga objeto de su propio deseo.

La igualdad es ilusoria en esta relación, aunque se caracterice a un maestro un poco niño, lo que podría hablarnos de una relación de pares. Respecto a este tema Starobinski analiza la falsa igualdad de la sociedad de Clarens *(La Nueva Heloísa)* donde Wolmar disfraza la coerción con el fin de obtener mejores servicios y el orden y la concordia en su casa:

> Cómo contener a los criados, a personas a sueldo, si no es por medio de la coerción y de la imposición? Todo el arte del señor consiste en esconder esta imposición bajo el velo del placer y del interés, de modo que piensen que quieren todo lo que se les obliga a hacer. (Cita de Starobinski, 1983; 128 de la *Nouvelle Héloïse*, IV parte, carta X, O. C., II; 453).

Y continúa Starobinski (1983; 128):

> El servidor es tratado aquí como lo será Émile por su preceptor: el hombre de razón impone artificiosamente su voluntad, y disfraza la violencia que ejerce, dejando así al alumno o al sirviente el sentimiento de actuar libremente y con plena conformidad. La superioridad moral de Wolmar hace de él un hombre disfrazado, y el pedagogo del Emilio es, asimismo, un hombre disfrazado. Sin embargo, la diferencia esencial consiste en el hecho de que el preceptor guiará a Émile fuera de la infancia, mientras que Wolmar casi no se preocupa por transformar al sirviente en hombre razonable.

El adecuado manejo de los sentimientos sirve para encubrir la coerción, de igual modo se manifiesta Rousseau a propósito de la sujeción de la mujer en el matrimonio mediante la apelación al afecto y a los sentimientos.

- **La educación natural**

El estado de naturaleza constituye el referente normativo permanente del proceso educativo. Podría incluso interpretarse que Rousseau reproduce, a través de la ficción literaria del *Emilio*, los estadios por los que ha pasado la humanidad: desde el estado de naturaleza al estado social. Emilio y Sofía serán renaturalizados mediante el proceso educativo. Rousseau intenta la unidad del hombre desgarrado a través de la educación. Este desgarramiento es la consecuencia de su contrastación con el otro. *"Herida narcisista original"* (Cobo, 1995; 222: cita de Seyla Benhabid, 1990; 132) que traerá como consecuencias la guerra, el sometimiento o la ansiedad.

Ya desde las primera páginas del *Emilio*, Rousseau reconoce a la Naturaleza como la verdadera guía de la educación del hombre:

> Observemos la naturaleza, y sigamos la senda que nos señala. La naturaleza ejercita sin cesar a los niños, endurece su temperamento con todo género de pruebas, y le enseña muy luego qué es pena y dolor. (*Emilio*, 1975, L. I; 18)

La educación natural tenderá a conservar los rasgos naturales: *"Si queréis que conserve su forma original conservádsela desde el punto en que viene al mundo."* (*Emilio*, 1975, L I; 20)

Para ello resulta imprescindible concebirla en términos de proceso. Así Emilio podría leerse como una historia de vida, también como el análisis del desarrollo psicogenético de este alumno imaginario representado por Emilio.

Sin embargo, la idea de temporalidad está, a mi juicio, ligada en especial al tiempo de la naturaleza, dejar que obre la naturaleza, no obstaculizar su acción. El maestro toma el papel del

paciente jardinero que sabe esperar que la semilla germine, que la cuida, la preserva, pero sobre todo confía en su desarrollo. Pensamiento de ruptura con la premura pedagógica, con el afán adulto por instruir, tempranamente.

> Obrad en todo al revés de lo que se usa, y casi siempre haréis bien. Como no quieren que el niño sea niño sino que sea doctor, los padres y los maestros no ven la hora de enmendar, corregir, reprender, acariciar, amenazar, prometer, instruir, hablar en razón. Haced cosa mejor, sed racional y no raciocineis con vuestro alumno[...].[53] Reputad a ventaja todas las dilaciones, que no es alcanzar poco el adelantar hacia el término sin perder nada, dejad que madure la infancia en los niños. (*Emilio*, 1975, L. II; 89)

Este es el Rousseau que recupera la Escuela Activa en el respeto al niño y a su desarrollo, pero no perdamos de vista la finalidad de la educación natural. No se trata de la exaltación del período de la niñez, ni de la conservación de Emilio como "salvaje feliz", sí de su respeto pero con miras a formar el ciudadano. El proyecto educativo sustenta el proyecto político.

Por otra parte, este "no hacer nada" del maestro que nos propone en la educación negativa, requiere, por el contrario de las apariencias, una intervención personal y técnica de una gran complejidad.

Además la temporalidad tiene carácter existencial. Desde las primeras páginas del *Emilio* señala el autor a la relación pedagógica como una relación de vida y estrechamente vinculada a la dialéctica de la vida y la muerte.

> El estatuto del tiempo no está aquí ligado a una rentabilidad a corto término de tipo socio-económico. Expresa la humanidad en su proceso de construcción. Su función es asumir los sentimientos interiores que habitan en el alumno. Significa el tiempo del nacimiento, del ser que nace de sí mismo y del otro, del ser para la humanidad. [...]desmistifica el tiempo cronológico, económicamente instituído, y lo elabora de otro modo. Retomando su función filosófica del tiempo que pasó, del tiempo de cada uno a la muerte, el tiempo de la negatividad se presenta también como el tiempo de la vida. Dialéctico este tiempo pedagógico dice muerte para la vida y vida para la muerte.

[53] Pedagogía de hechos, no de palabras.

(Jouvenet, 1984; 59).

La verbalización está excluída de este proceso pedagógico y existencial, de allí, en parte, la complejidad a que me refería respecto a la intervención del maestro. Ya nos dijo Rousseau: *"Haced cosa mejor, sed racional y no raciocineis con vuestro alumno". (Emilio*, 1975, L. II; 89). ¿Qué razones sustentan esta posición?

En su misma gestación el pacto pedagógico supone una alteridad restringida: Emilio y su preceptor, en un entorno caracterizado por la soledad: el campo, el alejamiento de la sociedad. Rousseau hombre de palabras, ha denunciado, sin embargo, los errores de los filósofos preocupados más por la coherencia de sus sistemas que por su legitimidad. Emilio no va a enfrentarse primero con palabras, sino con las cosas, con el mundo de los objetos. Conocerá sus límites no por la palabra humana sino por la fuerza de las cosas.

> Mantened al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación seguiréis el orden de la naturaleza. Nunca presentéis a sus livianas voluntariedades obstáculos que no sean físicos, ni castigos que no procedan de sus mismas acciones: sin prohibirle que haga daño, basta con estorbárselo. En vez de los preceptos de la ley, no debe seguir más que las lecciones de la experiencia o de la impotencia. (*Emilio*, 1975, L. II; 76)

A su vez el maestro educa, en especial, por "ser quién es", la fuerza de su acción se basa, fundamentalmente en los valores éticos que sustenta. "Mostrar más que decir" podría ser una prescripción para el maestro rousseauniano.

Con base en Todorov (1987)[54] distinguiré dos fases en este proceso. Una primera fase de construcción del sujeto individual (formación del hombre) y una segunda de construcción del

[54] Tomo de Todorov (1987) la distinción de fases en el proyecto educativo, sin acordar con él la diferenciación que hace de tres caminos diferentes propuestos por Rousseau para la educación: educación del individuo físico solitario,

sujeto social. A su vez esta segunda fase alcanzará su objetivo final en la formación del ciudadano.

En la primera fase el objetivo primordial será lograr la autonomía de Emilio, autonomía física primero, autonomía moral después. Emilio, como todo sujeto recién nacido es un ser débil e indefenso que necesita de los cuidados externos. Tales cuidados estarán regidos por la idea directriz de la no coacción. No coacción del cuerpo, libertad de movimientos, permanente prueba de las propias fuerzas. La negatividad define esta primera fase de la enseñanza.

Es negativa la educación porque busca, básicamente, la no adquisición de hábitos, la no imposición. El maestro, dice Jouvenet (1984), no debe enseñar la virtud y la verdad, debe evitar todo dogmatismo y, por lo contrario debe resguardar al corazón del vicio y al espíritu del error.

La negatividad expresa además una ética de ruptura con lo establecido y de puesta a prueba de la legitimidad moral de los valores rousseaunianos (Jouvenet, 1984). Tiene carácter instituyente en su misma negatividad.

La intervención del maestro además de antidogmática requiere una estrategia educativa que haga posible , por parte del alumno, el redescubrimiento mediante su acción.

Esta estrategia, de un carácter complejo, es la inducción. Inducción posible de visualizar en dos planos. El primero de ellos nos lo muestra explícitamente Rousseau a través del orden en que el sujeto de la educación construirá su propio saber: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. El segundo, menos explícito, mucho más difícil, requiere del maestro disponibilidad afectiva para ser uno con su alumno. Sólo de esta manera se dará la internalización de la ley, el sujeto en formación quiere para sí la imagen ideal

---

educación del individuo moral y universal y educación del ciudadano.

que le proyecta el maestro. Inducción a partir de la observación, de las cosas, de los modelos, del uso de la imaginación del alumno.

Cuando llega el momento del aprendizaje formal, siempre en el ámbito de las cosas, (el aprendizaje de las relaciones entre los hombres es el siguiente paso), la confianza en los datos suministrados por los sentidos, la búsqueda de un camino que parta de lo sensible para llegar a las ideas muestra la presencia en Rousseau de las ciencias experimentales y el valor, aunque no mecánico, que atribuye a la psicología sensual-empirista.

Emilio será educado, reitero, para la autonomía. La educación negativa, con la ausencia de la coerción, ha dejado, en las apariencias, en libertad a Emilio. Se trata, en realidad, de un uso de la libertad como instrumento:

> Todos los instrumentos se han probado, menos uno, precisamente el único que puede surtir efecto: la libertad bien aplicada. No conviene que se encargue de educar un niño quien no le sepa conducir a donde quiera, por solas las leyes de lo posible y lo imposible. [...]Con solo el vínculo de la necesidad, sin que él se disguste, se le encadena, se le empuja o se le contiene; con sola la fuerza de las cosas, se le torna dócil y manejable, sin dar entrada al germen de vicio alguno, porque cuando ningún efecto producen no se animan las pasiones. (*Emilio*, 1975, L. II; 87).

El alumno será hábilmente conducido, el uso de la libertad lo llevará a la aceptación de la necesidad y por ende a la internalización de la Ley. Resuenan aquí los ecos de *Del Contrato Social.*

Llegamos así a la segunda fase del proceso educativo: la construcción del sujeto social. Fase precedida por el despertar sexual de Emilio y con ello, la entrada de la pasión. Constituye además, el inicio de tránsito a las relaciones con los hombres.

Emilio es el hombre natural que vive en estado social, hay muchas diferencias entre él y el hombre natural que vive en estado natural (*Emilio*, L. IV). Según Todorov (1987) en el

Emilio, Rousseau busca reunir los dos polos de escisión del hombre: la naturaleza y la sociedad. Busca integrar el ideal natural en la realidad social. Con ello afirma el carácter irrenunciable de la sociabilidad humana y nos plantea una nueva visión de la soledad. A diferencia del Rousseau que gusta de la soledad (en la búsqueda de la autosuficiencia), nos la muestra ahora como un estado doloroso.

Todorov (1987; 91) cita a Rousseau (*Diálogos*, II, I; 813):

> Una soledad absoluta es un estado triste y contrario a la naturaleza: los sentimientos afectuosos nutren el alma, la comunicación de ideas aviva el espíritu. Nuestra más dulce existencia es relativa y colectiva, y nuestro verdadero yo no está no está por completo en nosotros. Por último, ésta es la constitución del hombre en esta vida, que uno nunca llega a gozar bastante bien de sí sin el concurso ajeno.

Emilio, el hombre de la naturaleza para el estado social necesita de los otros, necesita una compañera, una esposa. Ha llegado el momento del estudio de los hombres, el aprendizaje de las relaciones sociales.

Para conformar el ser de razón moral que demanda esta etapa, Rousseau recurre una vez más a los sentimientos. Parte de su reconocimiento, como inevitables, como consustanciales al ser humano. Existen , son el motor, pero es necesario saber diferenciar pasiones buenas, tendientes a la conservación del ser humano de las pasiones espúreas que lo dañan.

Ya desde temprana edad Emilio ha debido experimentar que la vida es dolor y que la felicidad a veces apenas estriba en la ausencia de males mayores. El dolor además fortalecerá al niño en su cuerpo y espíritu. El hombre deberá estar preparado para diferentes climas, para distintas situaciones, no es un árbol arraigado a un terreno. Me pregunto si se trata de ecos de la propia experiencia de Jean-Jacques, quien muy joven abandona su Ginebra natal y cuya vida

adulta por circunstancias personales y políticas lo llevó a un permanente peregrinaje. O, hipótesis que me parece más interesante, si se debe a una intuición acerca de las épocas venideras como de cambio acelerado. El dolor, en suma, humaniza al hombre y lo prepara para afrontar situaciones diversas.

¿Cómo iniciar en el aprendizaje del dolor?. Requerirá "descentrar" a Emilio . Así podrá comprender que el sufrimiento que él experimenta o ha experimentado pueden sentirlo otros seres, es menester transformar el amor de sí en piedad. La identificación con el otro requiere haber sufrido, conocer el dolor, pero también entra aquí un rasgo muy importante de Emilio, su imaginación. Al igual que las pasiones—instrumentos del bien y del mal—la imaginación puede conducir a Emilio a sentir el dolor ajeno o a la voluptuosidad:

> Cuando se acerque la edad crítica,[55] presentad a los mozos espectáculos que los enfrenen y no que los exciten; alucinad su naciente imaginación con objetos que, lejos de inflamar sus sentidos, repriman su actividad. (*Emilio*; 1975, L. IV; 36-37).

En este momento, el del depertar sexual de Emilio aparece con claridad la importancia que Rousseau asigna a la imaginación. Aspecto que pone en evidencia también en las *Confesiones,* cuando en el despertar sexual de Jean-Jacques tiene mayor relevancia lo imaginario que los elementos sensoriales. En el *Emilio*, en cuanto función adaptativa (y represiva) que debe cumplir la educación, aparece como preponderante la preocupación por reprimir la imaginación más que impulsarla.

La Naturaleza le sirve otra vez como criterio normativo:

[55] Se refiere al despertar de la sexualidad, que ubica muy tardíamente, recien a partir de los 15 o 16 años y que considera un segundo nacimiento (*Emilio*; L. IV).

> Nuestras pasiones son los principales instrumentos de nuestra conservación; luego tan vana como ridícula empresa es intentar destruirlas, que es censurar la naturaleza, y querer reformar la obra de Dios[...]. Nuestras pasiones naturales son muy ceñidas; instrumentos de nuestra libertad; y que conspiran a nuestra conservación: todas cuantas nos esclavizan y nos destruyen, no nos las da la naturaleza, nos las apropiamos nosotros en detrimento suyo. (*Emilio*, 1975, L. IV; 7.)

La única pasión innata del hombre, por lo tanto natural y buena, es el amor de sí mismo. Será menester canalizar las fuerzas que de ella se derivan, humanizar a Emilio.

Emilio deberá reconocerse hombre entre los hombres, identificarse con los otros, dolerse por los demás. El corazón humano, manifiesta Rousseau (*Emilio*), tiende a ponerse en el lugar de los que son más dignos de compasión y no a identificarse con los seres más felices.

Conoce el preceptor cómo y por qué se moviliza el ser humano, la piedad en apariencia constituye una pasión altruista del hombre, sin embargo se trata, en realidad, de un sentimiento egoísta. Nos identificamos con el que sufre porque tememos que nos ocurran los mismos males. Lo que nos conduce a los otros es nuestro amor de sí, será necesario superar el narcisismo y amar a los demás.

¿Cómo opera aquí el maestro? También ahora Rousseau nos manifiesta su desconfianza en las palabras, en los preceptos y nos dice:

> Maestro, pocos razonamientos; aprended a escoger los sitios, los tiempos, las personas: dad luego vuestras lecciones en ejemplos, y estad cierto de su eficacia. (*Emilio*, 1975, L. IV; 38).

Ejemplos y situaciones terribles que muestren al joven los tremendos males que pueden acarrear el desenfreno y la disolución, el dejarse arrastrar por las pasiones inmorales. El maestro ya no puede ser el único modelo, requiere crear otros y esta pedagogía va a combinar dialécticamente terror y amor. Terror al mostrar los irreparables males del no obrar moral; amor cuando genere una imagen de mujer ideal para orientar la búsqueda de compañera de Emilio.

La meta es ahora hacer un hombre moral capaz de vivir con otros sin depravarse, un hombre que más allá de fronteras y de territorios (y de la idea de nacionalidad) ame a todos los hombres por igual.

> Respetad vuestra especie; considerad que esencialmente consta de la colección de pueblos, y aun cuando se quitaran de ellos todos los reyes y todos los filósofos, poco se echaría de ver, y no andaría peor el mundo. En una palabra, enseñad a vuestro alumno a que ame a todos los hombres, hasta a los que los desestiman; haced que no se coloque en clase ninguna, sino que en todas se halle; hablad en su presencia con ternura del género humano, con lástima a veces, más nunca con desprecio. Hombre, no deshonres al hombre. (*Emilio*, 1975, L. IV; 29).

Este planteo universalista hace diferenciar Todorov (1987; 98) al individuo moral escindido del ciudadano. Rousseau , continúa, en *Del Contrato* y en el *Emilio* nos propone un patrón absoluto en el cual el deber ser precederá al ser. La prudencia, como virtud moral, le permitirá a este sujeto social tomar distancia de las instituciones.

Desde mi perspectiva, se trata de momentos de un proceso hacia la ciudadanía.

> [...]como si el amor que tenemos a nuestros parientes no fuera el principio del que le debemos al Estado; como si no fuera por la patria chica, que es la familia, por donde se une el corazón a la grande; como si no fuera el buen hijo, el buen padre, el buen esposo, los que forman el buen ciudadano. (*Emilio*, 1975, L. V; 246).

Sin embargo, antes de hablar de la ciudadanía y con ello de lo que acontece en el espacio público deseo referirme a la compañera de Emilio: Sofía y, con ello, al papel que le asigna Rousseau a la mujer en su proyecto político-pedagógico, mismo que trato nuevamente a propósito de la educación del ciudadano.

¿Cómo deberá educarse a Sofía? En este punto aparece una primera gran diferencia con la educación de Emilio. Emilio, recordemos, ha sido educado para la autonomía. Sofía lo será para la sujeción y para la dependencia. Dependencia del varón, sujeción a las apariencias.

> Las doncellas deben ser vigilantes y laboriosas; no basta con ello; deben estar sujetas desde muy niñas. Esta desdicha si lo es para ellas, es imprescindible de su sexo, y nunca se libran de ella, como no sea para padecer otras más crueles. Toda la vida han de ser esclavas de la más continua y severa sujeción, que es la del bien parecer. Es preciso acostumbrarlas cuanto antes a la sujeción para que nunca le sea violenta; a resistir a todos sus antojos, para someterlos a las voluntades ajenas. (*Emilio*, 1975, L.V; 256).

Rousseau parece haber olvidado su feroz condena a las apariencias, su permanente lucha en pro de autenticidad y de la autonomía. No creo que se trate de ésto, tampoco de contradicciones. El proyecto general en el plano político impone sacrificios, quizás no importen las víctimas si se trata de consolidar el Estado. Conformar la familia patriarcal, célula primordial de este Estado, requiere la sujeción de la mujer.

Recordemos que en varios de sus trabajos, Rousseau (*Carta al Señor D' Alembert, La Nueva Heloísa* y en el mismo *Emilio*) delínea a la mujer como ser de sentimientos.[56] Los sentimientos, como ya lo dijera, constituyen un arma de doble filo, necesarios, importantes, pero de imprescindible control. La meta es la racionalidad moral.

Sobre este tema señala Cobo (1995; 245)

> Para que los varones sean libres han de ser más racionales que apasionados. Por lo tanto, para que los varones sean racionales, las mujeres han de estar patriarcalmente controladas.

Rousseau, busca así una adecuada articulación entre el espacio privado y el espacio público. El ejercicio de la ciudadanía plena por parte del hombre requiere la sujeción de la mujer al espacio privado. En definitiva, como también expresa Cobo (1995) tanto Emilio como Sofía están definidos teleológicamente, de acuerdo a las funciones sociales que deben desempeñar.

[56] Lo cual no constituye un obstáculo para caracterizarla desde los rasgos del estoicismo cuando se refiere a su papel como madre de los ciudadanos.

La llegada a la madurez de Emilio y su deseo de contraer matrimonio (después de su encuentro con Sofía) significa la entrada del joven a la ciudadanía. Cuando Emilio manifiesta su deseo de casarse, la respuesta del preceptor es:

> Hablemos de vos. ¿Aspirando al estado de esposo y padre, tenéis bien meditadas las obligaciones de tal? Haciéndoos cabeza de familia, os vais a hacer miembro del Estado". (*Emilio,* 1975, Libro V; 380).

Emilio necesita constituirse en un ciudadano, aprender los deberes de tal. La mujer, en cambio, está destinada exclusivamente para el espacio privado. Como afirma Cobo (1995) el ideal de Emilio es la ciudadanía, el de Sofía la domesticidad. La salud de los niños depende de la buena constitución de las madres, su educación primera, tema que veré con detalle en el capítulo cuatro, depende también de la solicitud materna. Guardiana de los sentimientos, responsable del control de las pasiones y además formada (la mujer) para agradar a los hombres, serles útil, cuidarlos de niños y en la edad madura, en suma hacerles grata la vida.

Define así a un ser creado para los otros o mejor dicho para un otro muy definido: el hombre, el jefe de familia. A la mujer la define su sexo y su papel reproductor. Mucho se podría analizar sobre el antifeminismo de esta propuesta, R. Cobo (1995) lo hace con mucha lucidez.

Por mi parte me interesa, siguiendo el hilo de mi argumentación, considerar cómo induce el maestro, en Emilio, la imagen de esta mujer ideal que es Sofía. Ello me permitirá trabajar cómo aparece en esta fase el uso de los "modelos" y la dialéctica entre imaginación y realidad.

También ahora, el acercamiento al mundo de los hombres, la búsqueda de la compañera requiere que el maestro resguarde, preserve al joven. La intervención del maestro estará orientada a la configuración de un modelo de mujer, mismo que inducirá en el joven

haciéndolo objeto de su propio deseo.

> Cuando le pinte la dama que le destino, imaginaos si sabré hacer que me escuche, que mire con estimación y complacencia las prendas que debe amar, y que estén preparados todos sus afectos para lo que ha de buscar o evitar.
> [...]Nada importa que sea imaginario el objeto que le pinte; basta con que le inspire aversión a los que pudieran tentarle; basta con que en todas partes halle comparaciones que le hagan preferir su fantástico objeto a los reales que se le presentaren: ¿ el mismo amor verdadero, acaso es otra cosa que fantasía, ilusión, mentira? Más se ama la imagen que uno se fragua que el objeto a que la aplica. (*Emilio*, 1975, L. IV; 194-195).

Rousseau, analiza Jouvenet (1984), insiste mucho sobre la acción pedagógica de la dialéctica imaginario-real-simbólico, el alumno deseará lo que el maestro quiere que haga. La imagen ideal de Sofía determinará a quien debe amar Emilio. A su vez Sofía debe interiorizar su sujeción al varón. Analizar este aspecto requiere considerar cómo se gesta este pacto.

Al referirse Rousseau a la sociedad de los sexos, cita que ya hice en el apartado sobre la relación educativa y que reitero para analizarlo desde otra perspectiva, manifiesta:

> Admirable es la relación social de los sexos: resulta de esta sociedad una persona moral cuyos ojos son la mujer, y el hombre los brazos, más con tal dependencia uno de otro, que la mujer aprende del hombre lo que ha de ver, y éste de aquélla lo que ha de hacer. Si pudiera al igual del hombre subir la mujer a los principios, y si tuviera el hombre como aquélla el espíritu de las menudas circunstancias, siempre independientes uno de otro, vivirían en discordia eterna y no podría subsistir su sociedad; más con la armonía que entre ellos reina, todo se encamina al fin común; no sabemos cual pone más de los suyo; sigue cada uno el impulso del otro; obedece cada cual, y ambos son árbitros. (*Emilio*, 1975, L.V; 269).

La relación está planteada como de complementariedad, no de igualdad. Se complementan porque son diferentes. Y debido a esta diferencia, dada por el sexo, la mujer deberá estar sujeta primero a los padres, luego al marido y siempre a las convenciones sociales. El matrimonio significa un pacto de sujeción. Desde los principios que el mismo Rousseau señaló en *Del Contrato Social*, tal pacto implica violencia y es por tanto ilegítimo.

> La prenda primera y más importante de una mujer es la blandura: destinada a obedecer a tan imperfecta criatura como es el hombre, tan llena muchas veces de vicios, y siempre tan llena de defectos, desde muy temprano debe aprender a padecer hasta la injusticia, y aguantar, sin quejarse, los agravios de un marido[...]. (*Emilio*, 1975, L. V; 258).

Señalado el rasgo más relevante de este contrato creo importante analizar, por último, cuál es su importancia dentro del proyecto político-pedagógico rousseauniano.

¿Por qué la necesaria sujeción de la mujer? Por diversas razones, veamos algunas de ellas.

Porque la mujer dentro de la obra de Rousseau aparece como un ser de gran poder por portar el sentimiento, Es un ser de pasiones, de gran sensibilidad: *"Mejor que ella filosofarán acerca del corazón humano, pero ella leerá mejor en el corazón de los hombres". (Emilio,* 1975, L .V; 285).

El dominio de las pasiones, por parte del hombre, para ser racional requiere como correlato indispensable el sojuzgamiento de la sexualidad femenina. Para ello la función reproductora de la mujer estará indisolublemente unida a la maternidad.

A ella le compete el espacio privado pero en la sujeción al dominio patriarcal. Hace falta excluirla del espacio público, para que ocupada de lo "útil", el esposo pueda dedicarse a la vida pública, al pleno ejercicio de su ciudadanía. El contrato matrimonial, con la división de roles de hombre y mujer, va a permitir la articulación entre el espacio privado y el espacio público.

En definitiva, ambos modelos: Emilio y Sofía concurren al fortalecimiento de la familia patriarcal como parte del proyecto político inscrito en *Del Contrato Social.*

- **Rousseau y la educación moderna.**

Cerraré este capítulo exponiendo los elementos centrales de la propuesta pedagógica de Rousseau y su acercamiento y distancia con la educación moderna.

Emilio constituye una obra clave para el pensamiento pedagógico moderno con su descubrimiento del niño como sujeto educable, precario, necesitado de cuidados. Desde las primeras páginas de esta obra, con sus consejos a la madre y su crítica a la puericultura a cargo de las nodrizas, el niño aparece como un ser conservable, aún a pesar de la presencia siempre amenazadora de la muerte. La educación deberá fortalecerlo, seguirlo en su desarrollo, cambiar de acuerdo a sus diferentes necesidades. Desde un plano existencial, a través de la capacidad de observación del preceptor, Rousseau anticipa una escolaridad diferenciada en niveles según el desarrollo cronológico de los sujetos. Pero no se trata en el *Emilio* de confiar esta tarea a las escuelas, a las que critica ferozmente, el planteo se apoya en el encuentro entre la intersubjetividad del maestro y la del alumno, tales temas los profundizo en los capítulos cuatro y cinco.

Sin embargo —y aquí tenemos otro rasgo de la modernidad de Rousseau— aunque el proceso educativo es planteado en términos privados (a diferencia de la educación del ciudadano que analizo en el capítulo cuatro) se concibe como un proceso de disciplinamiento de los sujetos para preparar a Emilio para la ciudadanía y a Sofía para ocupar su lugar en el espacio privado. Con la educación de Emilio reconocemos las preocupaciones de la educación moderna referentes a la formación ciudadana, con la educación de Sofía, Rousseau expresa su preocupación prioritaria por un nuevo modelo de familia (la familia burguesa), que excluye a las mujeres del ámbito público. Posición contradictoria, que ya he señalado en páginas precedentes, y que marca

limitaciones a su proyecto de una educación incluyente de todos los ciudadanos propia de la modernidad. A pesar de ello mi interpretación de Emilio, como representante de la mediana burguesía, refuerza la temática de la inclusión propia de la modernidad. Ello también se pone de manifiesto al señalar Rousseau que le interesa formar al hombre en general y no con relación a un determinado oficio o profesión.

El contrato pedagógico, como contrato moral, representa el basamento del proceso educativo. De la fuerza de este acuerdo, de la entrega absoluta de los contractantes, dependerá el éxito de la acción educativa. Y, si bien la figura del ayo, constituye una figura de autoridad (representa el poder del padre) y deberá cumplir una función instituyente, Rousseau nos muestra en este encargo social dado al preceptor su crítica a las instituciones, su desconfianza de las mismas, su necesidad de encontrar los fundamentos de la moralidad en el corazón humano. No olvidemos que se trata de formar primero al hombre, en este planteo, y luego al ciudadano.

El proceso educativo delineado por Rousseau reconoce los adelantos científicos de su época, la fe en la observación, en el aprendizaje por la experiencia. La educación "natural" y "negativa" se apoyará en el contacto directo del alumno con los objetos. A la vez hay una severa crítica al verbalismo. En términos de Durkheim podemos hablar aquí de una educación realista.

A diferencia de Comenio, que inaugura la preocupación metodológica y cuya propuesta llevada al formalismo exacerbaron sus continuadores, la lectura del aspecto metodológico en Rousseau debe hacerse, según mi interpretación, desde una óptica que combine los aspectos ontológico-axiológicos que constituyen al maestro y al alumno poniendo especial atención a los aspectos relacionales.

La educación supone, sobre todo, actitudes de profundo compromiso y no puede

resolverse con reglas metodológicas de índole externa.

En la caracterización de la educación negativa juega un papel muy importante el uso de la libertad. La libertad como instrumento para la internalización de la ley, la educación por la inducción, por el ejemplo, el peso dado a la afectividad, que aquí se funda en la relación de dependencia del alumno para con el maestro, en el afecto que ambos se profesan. Frente a la razón triunfante, Rousseau, sin negar su valor, coloca la fuerza de la afectividad.

El concepto de "utilidad" acerca y aleja a Rousseau de la educación moderna. Comparte, con sus contemporáneos, el principio de utilidad social de la educación. Es más tal principio tiene carácter moral, la moral pública y la moral privada son indisolubles. Con ello señala a la vez su distancia de un pensamiento educativo preocupado por la utilidad económica.

La felicidad que promete Rousseau es frágil, como expresa Todorov (1978). Su idea de felicidad supone la aceptación del lugar que a cada uno corresponde en el orden de las cosas, el no desear lo que está más allá de las posibilidades de cada uno, tiene puntos cercanos con la autosuficiencia. No se compromete con la utopía del progreso y la felicidad permanentes.

IV

LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO

La formación del sujeto de derecho constituye la culminación del proyecto político-pedagógico de Rousseau, a ello conlleva el cuidadoso proceso educativo seguido en el *Emilio*. En el *Emilio* Rousseau formó primero al hombre para hacerlo luego miembro social. En las obras que prioritariamente analizaré en este capítulo: *Proyecto de Constitución para Córcega* y *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su Proyecto de Reforma* (1984), la formación del ciudadano comenzará muy tempranamente, desde la cuna: la ciudadanía constituye el proceso de socialización primaria que impregna todos los órdenes de la vida del individuo.

En este sentido surgen varios interrogantes. ¿Quién es este sujeto de derecho y cómo se convierte en tal?; ¿cómo se da el interjuego entre constituirse sujeto y ser a la vez un sujeto de derecho?; en suma ¿cómo se produce el encuentro entre el ser individual y la voluntad general?, ¿quiénes detentan la legitimidad de orientar el proceso educativo de un pueblo?

- **El ciudadano: sujeto de derecho y sujeto político.**

En *Del contrato social* (y también en el *Emilio*) Rousseau nos ha hablado del pacto social y de la cesión del interés particular en pro del bien común a la manera de una disquisición teórica y en parte histórica, o como ya lo dije, quizás como una mera hipótesis. Sin embargo a medida que nos acercamos a realidades concretas (como son los casos de la obras sobre Córcega y Polonia) el racionalismo de Rousseau entra en una fase de aplicación. Este hecho ha llevado a algunos intérpretes de su pensamiento a analizar la coherencia o no, entre la propuesta teórica y su puesta en práctica. Mi análisis, reitero, acuerda más con una diferenciación de tiempos y circunstancias.

A este respecto resultan muy interesantes las conclusiones de J. C. Pariente(1972; 173)[57] respecto a que *Las consideraciones sobre el gobierno de Polonia...* y *el Proyecto de Constitución para Córcega* nos muestran:

> [...] un Rousseau "realista", respetuoso de los datos económicos y geográficos de los Estados considerados, y preocupado, en el interés mismo de los valores que defiende, por no buscar su realización de la misma manera en todas las circunstancias; es decir, un Rousseau bastante alejado del rígido doctrinario que a veces dejan entrever los primeros capítulos *Del contrato social.*

Llegamos, en consecuencia a niveles de concreción no planteados anteriormente. Así, si bien, en *Emilio* (tal como lo analizara al final del capítulo tres), tenemos notas sobre la ciudadanía, aquí, en este terreno concreto son mucho más específicas sus indicaciones acerca de quién puede ser el sujeto de derecho. La ciudadanía (en el caso de Córcega) estará reservada a los patriotas varones mayores de 20 años, casados o viudos, con dos hijos vivos , habitación propia y propietarios de una porción de tierra suficiente para su subsistencia (*Proyecto de constitución para Córcega*, 1988). Fija restricciones de género,[58] de estado civil y económicas .

Para la Enciclopedia durante el antiguo Régimen (y con ello coincide Rousseau) ciudadano es el miembro de una sociedad libre de varias familias que comparte los derechos de esta sociedad y se beneficia de esas franquicias, las mujeres, los niños y sirvientes no son verdaderos ciudadanos, ostentan ese título solo como miembros de la familia de un ciudadano. (Puleo, 1993)

Consideraré en primer término, el indisoluble nexo entre Estado y ciudadano y en un segundo momento la formación de este sujeto de derecho. En este último aspecto será necesario

---

[57] En Lévi-Straus Cl. *et al.* (1972). *Presencia de Rousseau.*

[58] Al respecto Rosa Cobo (1996) con apoyo en C. Pateman (1988) *The sexual contract*, California, Stanford University Presss, expresa que todos los teóricos del contrato subsumen a las mujeres bajo la aparente universalidad socialmente neutra de la categoría de individuo. Sin embargo, como lo muestra la cita del *Proyecto de Constitución para Córcega*, cuando la noción de ciudadanía ha de ser concretada y especificada políticamente se hace evidente la exclusión de la mujer.

analizar la construcción intersubjetiva que hace de un individuo un ciudadano (tema sobre el que profundizo en el capítulo cinco a propósito del interjuego entre espacio privado y espacio público) constituyéndose como sujeto de derecho y como sujeto político.

En la parte final de este capítulo estudiaré este proceso en términos institucionales.

Para formar a un ciudadano se requiere, como condición primera, que exista el sentido de patria. Con ello Rousseau nos recuerda el indisoluble vínculo entre sujeto de derecho y Estado de derecho: *[...]porque donde no hay patria, no puede haber ciudadanos[...].* (Rousseau, *Emilio*, 1975, L. 1; 7)

A diferencia de la voluntad general que, en cuanto expresión de todo el pueblo se legítima a sí misma, el Estado deberá conservar su legitimidad.

Desde la óptica ético-política el límite de la voluntad general está incrustado en su misma naturaleza, ya que por ser general deberá moverse en este ámbito y, por estar compuesta por las voluntades particulares (aunque ha emergido un nuevo cuerpo moral) hace imposible que estos mismos individuos limiten su libertad. (Hermosa Andújar, 1988)

El gobierno puede degradarse y perder legitimidad. Numerosas son las causas que concurren a esto. En *Cartas desde la montaña* (1989) a propósito de las condenas *Del contrato social* y *Emilio*, por parte del Pequeño Consejo de Ginebra, Rousseau señala varias de ellas. Pueden tener su origen en fallas constitucionales; falta de control legal en el funcionamiento interno de los consejos que lo integran, con lo cual el órgano ejecutivo interpreta a su antojo las leyes; servidumbre del poder legislativo al poder ejecutivo. Todo un proceso que conduce al vaciamiento del contenido político de la institución:

> Quienes detentan el poder electivo y, por ende, transitoriamente han abusado de su detentador constitutivo; la autoridad se ha visto privada del componente axiológico que

> legitimaba su existencia,[59] y de la utilidad social que justificaba su ejercicio, y aun cuando este siga durante cierto trecho la preceptiva originalmente establecida, ningún efecto tutelar puede derivar de una forma que ha perdido ya todo contenido, de una preceptiva degenerada en procedimiento, y de un procedimiento degenerado en mero formalismo". (Hermosa Andújar, Antonio. Introducción a *Cartas desde la montaña*, 1989; 18)

Contenido ético y utilidad social constituyen parámetros centrales de la legitimidad del Estado. Este Estado moral desde sus cimientos y en su ejercicio requiere, como componente insustituible, la formación del ciudadano. Quizás sería más correcto hablar del doble juego entre Estado legítimo que preserve la libertad e igualdad de los ciudadanos y, a la inversa, ciudadanos morales y con profundo amor a su patria que vigilen la legitimidad del Estado. Con ambos polos, en permanente interrelación, trabaja Rousseau el problema de la conformación y mantenimiento de un Estado de derecho.

Habla, por una parte del Estado, a la manera de un organismo que deberá estar dotado de la fuerza moral y económica necesarias para conservar, en procesos siempre difíciles, su libertad.[60] Y, al otorgar especial relevancia a la fuerza moral como componente de unidad y cohesión sociales, deposita este proceso en los ciudadanos, en el dominio de las apariencias y con ello de las pasiones humanas, en procesos de socialización en sentido amplio, a través de las formas de vida, las costumbres, los hábitos, las festividades y los honores y en procesos institucionalizados en donde aparece la idea de la educación estatal y pública.

En *Del contrato social* Rousseau hace referencia a *La República* de Platón en tanto un modelo nominal, del mismo modo en el *Emilio* aconseja leerla para tener una idea de la educación pública y elogia su cualidad de tratado de educación (Jouvenet, 1984). La indisoluble

---

[59] El subrayado es mío.

[60] El modelo de Estado que delinea Rousseau en el *Proyecto de Constitución para Córcega* (1988) tiene por notas centrales la sencillez, la laboriosidad de sus integrantes y, en especial, se trata de una concepción de Estado cerrado a las influencias externas, casi, me atrevería a decir, "enclaustrado" en sí mismo. El ideal de la autosuficiencia como perspectiva de felicidad, que Rousseau ha proclamado en el plano individual, se traslada al plano político y social.

relación establecida por Platón entre la ética y la política y la función asignada a la educación constituyen el origen de esta preceptiva rousseaunina.

Para Platón, ética y política están indisolublemente ligadas. Una sociedad que permita el ejercicio responsable de la ciudadanía deberá ser una sociedad justa, solo así el individuo puede alcanzar la felicidad de una vida plena. (Carlos García, 1990)

En el caso de Polonia, país con grandes dificultades: débil, dividida en el interior y amenazada desde el exterior Rousseau propone:

> Tal y como están las cosas no veo más medio de proporcionarle la consistencia que le falta que el de infundir, por así decir, el alma de los confederados en toda la nación; es decir, introducir de tal modo la república en los corazones de los polacos que subsista para siempre,[61] aún contra los esfuerzos de sus opresores. Es ése, según creo, el único refugio donde la fuerza no podría ni alcanzarla ni destruirla. *(Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*, 1988; 60-61).

El *Emilio*, 1975; L.V., De los viajes, 391) nos muestra cómo su discípulo, ya renaturalizado y hombre moral, hará el aprendizaje de las relaciones con los hombres, de su inserción a la vida pública, al matrimonio y al mundo del trabajo; propone, además el contacto con otros pueblos para el conocimiento de las relaciones entre los hombres y de las diferentes formas de gobierno. Estos viajes permitirán a Emilio el aprendizaje de las relaciones civiles con sus conciudadanos, para ello necesita conocer las diferentes formas de gobierno, tanto las de otros países como la del propio, a fin de hacer una elección consciente de su ciudadanía. El hombre, ya mayor de edad, tiene la facultad de renunciar al contrato social por el cual está ligado a su comunidad.

Llama la atención que aquí Rousseau presenta la "elección" de la ciudadanía. Se trata de un modelo abierto que obedece, a mi juicio, al estado de corrupción de la mayoría de las naciones europeas más desarrolladas, distintas son las situaciones de Polonia y Córcega que recién se conforman como estados de derecho y que, en la opinión de Rousseau, por diversas,

[61] El subrayado es mío.

razones aún no están corrompidas.[62]

El ejercicio de la virtud constituirá el medio esencial para la "introducción" de la república en los corazones de los polacos. Se refiere así, a un proceso que compromete totalmente a los sujetos.

Para la sana continuidad de la vida del cuerpo político tiene mayor importancia la virtud de los ciudadanos, que la misma ley. Estas virtudes cívicas están basadas en una concepción austera de la vida con notas preñadas de estoicismo.

Consciente de las dificultades para suprimir las diferencias económicas (*Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*), propone que las jerarquías estén dadas, con base en la apreciación pública, en el amor a la patria, la valoración del heroísmo y de las acciones en pro de la defensa de la patria y no por la riqueza.

La construcción de la identidad nacional tendrá como base el sentimiento de orgullo nacional. Para su consecución Rousseau apela incluso a la xenofobia, a la exaltación de las tradiciones, de las costumbres, de los hechos gloriosos que han marcado la historia patria. Lejos estamos de su propuesta de la formación humanitaria (*Emilio*) que consideraré, en este mismo capítulo, con referencia a la educación útil.

No hay aquí espacio para un sentimiento de nacionalidad que incluya la autocrítica de las tradiciones o de la idiosincracia nacional.

¿Cómo lograr el ejercicio de la virtud?: a través del amor a la patria y la educación pública que enseñará a los ciudadanos sus deberes virtuosos. La vía del sentimiento tiene, también ahora, un status privilegiado.

En el *Emilio* Rousseau analiza el necesario descentramiento del sujeto a fin de

[62] También podría interpretarse ésto desde la óptica de Todorov (1987) como la contradicción entre el patriotismo, que nos liga a un territorio y nuestros semejantes y el cosmopolitismo que hace al sujeto abierto a la humanidad.

permitir el paso del amor de sí al amor a los otros. Como ya lo señalara, la piedad juega un papel muy importante en este proceso. Pensar en los demás y amar a los otros supone siempre poder dejar de mirarnos a nosotros mismos, requiere, el aprendizaje del dolor, vía para la humanización de Emilio, para su autonomía moral. La ciudadanía responsable radica en un profundo sentido moral del sujeto y no en el mero acatamiento a la Ley.

La constitución misma del Estado servirá de base para la internalización del amor a la patria. Un modelo social "cerrado", con notas de xenofobia,[63] propondrá el desarrollo de este sentimiento a partir del nacimiento del sujeto: la madre, como veré más adelante, juega un rol decisivo en este proceso. El contexto formativo deberá ser, en la medida de lo deseable, un estado de tamaño reducido, lo cual no es el caso de Polonia de gran extensión territorial.

En el *Emilio*, Rousseau ubica la formación del hombre en el campo, en la soledad, en el alejamiento de los hombres y el exclusivo contacto con las cosas. Aquí el ámbito es la ciudad, los otros, la vida social del propio país y también de otros países para posibilitar las comparaciones.

Pero a reserva del sentido de los viajes que nos presenta en la parte final del *Emilio*, las sociedades que prescribe como necesarias para Polonia y Córcega constituyen básicamente comunidades laboriosas, ascéticas, en dónde prima el orgullo patrio y la vida sencilla. La comunicación entre los ciudadanos es constante, recordamos las notas utópicas de la sociedad ideal de Clarens (*Elisa o la Nueva Heloísa*), comunicación entre las almas, estado de perfecta armonía.

No obstante las notas idílicas hace falta plantearse el problema del gobierno de los hombres:

---

[63] En las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*[...] (1988; 64) señala como una virtud de los polacos su resistencia a mezclarse con los extranjeros; la necesidad de restaurar los antigüos usos y crear otros necesarios. Llega

> El temor y la esperanza son los dos instrumentos con los que se gobierna a los hombres; pero en lugar de emplear uno u otro indiferentemente es necesario usarlos de acuerdo con su naturaleza. (*Proyecto de constitución para Córcega*, 1988; 46).

Y si bien Rousseau se inclina aquí por la esperanza y ha señalado notas importantes para el derecho penal en *Cartas desde la montaña* en lo referente a su ámbito de jurisdicción y al respeto a la libertad de pensamiento, y, en concordancia con su siglo, ha exaltado la virtud de la tolerancia;[64] coincido con Todorov (1984) en la relación existente entre el tamaño de la ciudad y la vigilancia permanente. Vigilancia del Estado, vigilancia por parte de los otros.

En los estados pequeños hay posibilidad de que todos los ciudadanos se conozcan mutuamente y se miren unos a otros *(Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*, 1988), *"la anonimia es peligrosa"*. (Todorov, 1984; 39)

Un estado pequeño, puesto que los grandes han entrado ya en la vía de la depravación, deberá reducir a cero sus contactos con los grandes enemigos; de esta manera la Teoría del Estado de Rousseau excluye la idea de un derecho internacional (Hermosa Andújar, 1988. Prólogo a: *Proyecto de Constitución para Córcega*). Coherente con esta Teoría del Estado, la institucionalización de un pueblo implica seguir el carácter nacional. Diferenciar a un pueblo de los otros pueblos, homogeneizar la índole de las relaciones con el medio circundante. (Todorov, 1984)

En la ciudad ideal la homogeneidad es nuevamente posible, como lo fue en el estado

---

incluso a hablar de "procurarles una repugnancia natural a mezclarse con el extranjero".

[64] Al respecto Antonio Hermosa Andújar en Introducción a *Cartas desde la montaña* (1989, 11) señala que en la defensa de Rousseau ante la condena *Del contrato social* y el *Emilio*, por parte del Pequeño Consejo de Ginebra, sienta importantes bases para la ampliación del Derecho Constitucional con la consiguiente reducción del ámbito de influencia del Derecho Penal. *"Dicho de otro modo: cuando Rousseau sostiene que es el público quien debe juzgar sobre los posibles errores, teóricos o prácticos, contenidos en una obra, además de sostener implícitamente que el error no es punible, está basando su afirmación en la tolerancia debida a quien quiera divulgar públicamente sus opiniones, salvo si es un intolerante, y en última instancia en la tutela jurídica proporcionada por el necesario reconocimiento constitucional de la libertad de pensamiento y de expresión, del que la tolerancia misma no es sino su efecto jurídico y social"*.

de naturaleza donde las relaciones eran de un solo tipo: del hombre con las cosas y con respecto a si mismo: alimentarse, protegerse. La complicación sobreviene en el estado social en el cual se introducen junto a las relaciones con las cosas, las relaciones con los hombres. (Todorov, 1984)

En la *Nueva Heloísa* la comunidad del Valais suizo, la imagen de Estado crea por doquier la identidad social y política, en las relaciones familiares, en las de amos y sirvientes, en la relación entre la vida privada y la pública. (Jouvenet, 1984)

Así lo que constituyó una ficción literaria forma parte de la prescriptiva política rousseauniana. Sin embargo, ya en el caso de la realidad polaca, será necesario reforzar este proceso de socialización con la institución de la educación pública.

Todorov (1984; 40) considera que en esta perspectiva: hombre y cosas tendrán para este sujeto (el ciudadano), la misma categoría:

> [...]la de instrumento y la de objeto[...], y continúa: [...]la idea misma de sujeto individual, provisto de una voluntad independiente, no tiene sentido en la perspectiva de la ciudad, aún cuando, por otro lado, la ciudad, tal como la piensa Rousseau, se parece a un sujeto individual.

En consecuencia, según esta interpretación el sujeto desaparece en pro del ciudadano.

Si bien considero interesante el análisis de Todorov, creo necesario señalar ciertas cuestiones. Pienso que para Rousseau el ser humano alcanza su unidad a través de la ciudadanía, creo que no debemos perder de vista la estrecha interrelación entre el sujeto de derecho y el Estado de derecho, el énfasis de Rousseau en el valor de la soberanía como expresión de la voluntad del pueblo. No creo que haya una pérdida del sujeto, más bien existe su afirmación. Sobre el particular Jouvenet (1984; 80) expresa:

> El reconocimiento de la subjetividad del hombre natural se prolonga con la institución de la persona soberana. Con Rousseau aparece, por tanto, un sujeto total en el sentido de la capacidad de vivir, de actuar, de decidir, de hacer acto de soberanía en una vida fundada sobre el derecho. Sujeto de derecho significa a la vez derecho del sujeto y status de sujeto."

El sujeto de derecho, en el caso de Córcega, realizará un juramento solemne en el momento de adquirir su ciudadanía. El Estado republicano constituye, desde esta perspectiva, una comunidad fraterna ya que el pacto es un contrato entre iguales, entre hermanos. Pateman (1988)[65] señala que el padre, para el pensamiento contractualista moderno (en oposición a la teoría de Filmer) es metafóricamente asesinado y todos sus hijos heredan su capacidad política . (Cobo, 1996)

> El primer acto de la proyectada institución debe ser un juramento solemne prestado por todos los corsos de veinte o más años, y todos los que presten tal juramento deben ser inscritos sin distinción en el número de los ciudadanos. (Proyecto de Constitución para Córcega, 1988; 25).

La propuesta del "juramento solemne tiene relación con la idea de Rousseau sobre la cohesión interna en función de la defensa frente al enemigo externo. Al referirse a la situación difícil vivida por el pueblo corso ante el acoso de Génova, manifiesta su temor al hecho de que la desaparición del miedo al enemigo externo, que les ha unido, permita luego el renacimiento de las divisiones internas. Refuerza por ende la idea del Estado cerrado en sí mismo.

Para Rosa Cobo (1996) la comunidad de iguales que genera el pacto social tiene las notas del "grupo juramentado" en el sentido sartreano. Citando a C. Amorós (1990; 51),[66] Cobo (1996; 197) expresa:

> [...]Cada uno garantiza a cada uno de los demás ante todos los otros su carácter[...] de servidor incondicional e insobornable de la causa común, y que el grupo, por lo que a él concierne, quedará inmunizado de toda posible traición en la medida en que él así lo exige ante los demás como de sí mismo, así como exige a los otros que lo exijan[...]. El juramento, pues, tiene una estructura bifronte denominada por Sartre "Fraternidad-Terror", haz y envés del compromiso contraído según se mire desde el punto de vista de la libertad o de la necesidad.

La educación, en este proyecto político, constituirá la garantía o el reaseguro de no tener que

---

[65] Pateman, Carole (1988). *The sexual contract*. California, Stanford University Press. Cita de Cobo, Rosa (1996).
[66] Amorós, Celia (1990 "Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales" en; V. Maquieira y Cristina Sánchez (comp.), 1990). *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid, Pablo Iglesias.

llegar a la censura, a la expulsión o a la muerte.[67]

Al ciudadano en tanto sujeto político, es posible visualizarlo de diferentes maneras según analicemos *Del contrato social o Las consideraciones sobre el Gobierno de Polonia.* En la primera de las obras, al proponer una democracia directa, el control de poder legislativo lo ejercen los mismos ciudadanos a través de su participación en la Asamblea suprema (encargada de legislar). En el caso de Polonia al aconsejar Rousseau una democracia representativa se agudiza el problema del control legal. Sin embargo, en ambos casos Rousseau mantiene su idea de que por su naturaleza el poder soberano está por encima de la Ley (Hermosa Andújar, 1988). Este control asumirá la forma de un control moral, ejercicio de todo buen ciudadano. Hay una exigencia de participación responsable en las cuestiones públicas, con clara conciencia de que los miembros del gobierno son comisionados del pueblo (al que deben rendir cuenta) y restituibles asimismo a voluntad del que los nombra.

La "mirada" de los ciudadanos sobre sus representantes deberá ser continua, me atrevo a decir que no es posible ser ciudadano sin una participación activa en las cuestiones públicas. En los sistemas de calificación, mediante pruebas y diversas valoraciones, para el ascenso en los cargos públicos, juega un importante papel la opinión pública.

La participación política más activa de los ciudadanos a través del desempeño de cargos en la administración está planteada en *Las consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* a través de grados sucesivos a los cuales acceden los ciudadanos a partir de una prueba inicial y de evaluaciones de su desempeño en dónde se atiende a los méritos del postulante, su capacidad, su precisión y en especial su integridad. El sistema permite la progresión en los cargos, los

[67] Al respecto Cobo (1996; 198) cita *Del contrato social*, 1979; 515):" *[...]todo malhechor que vulnera el derecho social se hace con sus fechorías rebelde y traidor a la patria, deja de ser miembro suyo al violar sus leyes, e incluso puede decirse que le hace la guerra. Entonces la conservación del estado es incompatible con la suya, es preciso que uno de los dos perezca, y cuando se da muerte al culpable es menos como a un ciudadano que como a un*

límites para su permanencia y los requisitos a cumplir para los ascensos.

Es interesante subrayar que todos los cargos tendrán carácter transitorio. Además de entre los miembros de esta carrera gradual surgirán los administradores de la educación pública.[68]

Se trata, en términos de Rousseau, de una "marcha gradual" que permite a los ciudadanos incluso acceder a "la cabeza de la República" y que, a su juicio, imprime energía a todo el proyecto político. Este proceso se inicia desde la cuna.

- **La educación realista.**

La educación calificada como realista supone conciencia de límites y, en particular, el interjuego entre la dimensión subjetiva (representada por los deseos del sujeto) y la dimensión objetiva relativa al orden social, político y económico. "*El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede, y hace lo que le conviene*". (*Emilio*, 1975, L. II; 73)

El realismo de Rousseau significa el abandono de quimeras, la diferenciación entre el mundo real, que tiene límites y el mundo imaginario que es infinito. El hombre deberá tomar conciencia de su sitio en la sociedad. Lejos estamos de una propuesta educativa signada por la apertura de amplios horizontes. La libertad a que se refiere, no olvidemos, es una libertad jurídica; y la paz y la felicidad humanas van a radicar en la autosuficiencia del hombre y en su resignación.

El proceso educativo comenzará desde el nacimiento del ciudadano, la madre

---

enemigo".

[68] Propone que la elección de directores de los colegios e inspectores de la educación de los niños se haga entre

constituye una figura importante para la socialización política del niño:

> "Al abrir los ojos, un niño debe ver la patria, y hasta la muerte no debe ver otra cosa. Todo auténtico republicano ha mamado con la leche de su madre el amor a su patria, es decir: de las leyes y de la libertad. Este amor constituye su entera existencia; no ve más que la patria, no vive más que para ella. Apenas está solo no es nada; apenas deja de tener a su patria, ya no es: y si no está muerto está peor". (*Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, 1988, 68-69)

En el *Emilio*,[69] Rousseau designa al padre como el primer educador, puesto que el ayo (sustituto del padre) representa, por antonomasia la Ley. Ante el proyecto republicano de Polonia, pone a la madre en primer plano como socializadora del ciudadano.[70] A mi juicio ello amerita analizar las relaciones entre la educación realista y determinados atributos de la femineidad en el discurso rousseauniano.

¿Cómo conceptualiza a la mujer? Sus atributos sexuales la definen ontológicamente, el ser de la mujer está dado por su capacidad reproductora y con ello, como afirma Cobo (1985) la mujer se considera más unida a la naturaleza.

¿Cuáles son las consecuencias de tal definición ontológica?. En numerosas ocasiones Rousseau se refiere al papel de la mujer como contenedora de las pasiones del hombre, su "natural" pudor la impele a ello. A Sofía la ubica como responsable de la paz del hogar, de la tranquilidad del espacio privado. Junto a ello cubrirá además la función económica de salvaguardia de los bienes familiares.

Ese primer contacto con la realidad social lo vivirá el niño en este hogar regido, casi implacablemente, por el modelo de mujer-madre. Una madre dulce, pero de gran fortaleza y de pasiones sublimadas. La tranquilidad de la pequeña comunidad de Clarens deviene con la

---

aquellos que han alcanzado el segundo grado en la carrera pública.

[69] En el *Emilio*, la función de la madre está limitada a la crianza, a los primeros cuidados al recién nacido.

[70] Sin embargo, cabe reiterar, que la mujer no adquiere la condición de ciudadana en el proyecto político de Rousseau.

sublimación de las pasiones y Julia se impone por la castidad de su corazón (*Nueva Heloísa*).

A este ser de sentimientos le exige la asunción plena de una escala de valores que pone el amor a la patria por encima de los lazos maternales.

> —Tenía una espartana cinco hijos en el ejército, y aguardaba noticias de la batalla. Llega un ilota, y se las pregunta asustada. —Tus cinco hijos han muerto. —Vil esclavo, ¿te pregunto yo eso? —Hemos alcanzado la victoria. —Corre al templo la madre a dar gracias a los dioses. Esta es la ciudadana.[71] (*Emilio*, 1975, L. I; 6).

Resulta paradójico que de un ser caracterizado como débil y sujeto al varón (ya que dependerá primero del padre y luego del marido) se espere toda la fuerza capaz de dar cohesión a la familia patriarcal como núcleo básico de la República. A mi entender esto señala, una vez más, la ambivalente relación de Rousseau con la figura femenina y, a pesar de sus actitudes misóginas, el temor, respeto y hasta su admiración a la mujer.

Si por estar más cerca de la naturaleza, en una dicotomía que le adjudica al hombre el espacio de la cultura, la mujer queda confinada al espacio privado, lo cual sin duda muestra una actitud discriminatoria, de contradicción incluso con los ideales de libertad e igualdad pregonados por Rousseau, no debe interpretarse esto como subestimación del poder femenino.[72]

En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1985; 191) manifiesta:

> A vosotras corresponde mantener siempre, con vuestro estimable e inocente imperio y con vuestro espíritu insinuante, el amor a las leyes en el Estado y la concordia entre los ciudadanos; reunir mediante felices matrimonios a las familias divididas[...]
> [...]Sed, pues, siempre lo que sois, las castas guardianas de las costumbres y los dulces vínculos de la paz, y continuad haciendo valer en toda ocasión los derechos del corazón y de la naturaleza en provecho del deber y de la virtud.

El ideal lo constituye la mujer de la burguesía (en contraposición a las damas de la corte). El

[71] El subrayado es mío.
[72] A diferencia de Platón en *La República*, que en numerosos pasajes Rousseau toma como modelo, quien coloca a la mujer en igualdad de condiciones que el hombre en lo referente a su educación y participación en la guerra.

artículo "Mujer (Moral)" de la Enciclopedia de Diderot (Puleo, 1993), luego de criticar a la mujer cortesana como ser de apariencias delinea el ideal burgués como una persona que alcanza su felicidad en la ignorancia de los placeres mundanos y cuya felicidad está conformada por el cumplimiento de los deberes de mujer y de madre. Guardiana de la moral y de la economía del hogar, ejerce su poder a través de la ternura maternal y su entrega al marido y los hijos. Su grandeza radica en el alejamiento de la vida pública, en el exclusivo servicio a la familia, a los hijos, al marido.

La madre encarna la virtud, desaparecen o, mejor dicho, deberá sublimar las pasiones a fin de convertirse en un ser casto y asexuado. Sólo este paso le permitirá la serena tranquilidad y hasta la paralización, diría yo, de parte de su ser. La esposa de Wolmar (*Nueva Heloísa*) muestra que el contrato matrimonial tiene por finalidad erigir una familia, hace falta confiar sobre todo en la razón, las pasiones deberán ser controladas:

> Lo que me engañó largo tiempo[...], es la idea de que el amor es necesario para formar un matrimonio dichoso. [...]Es un error, la honradez, la virtud, ciertas conveniencias, menos de condiciones y de edades que de caracteres y humores, bastan entre dos esposos[...].
> [...]El sentimiento que nos une no es ciego transporte de corazones apasionados, sino la inmutable y constante adhesión de dos personas honradas y razonables, que, destinadas a pasar juntas el resto de sus días, están contentas con tal suerte y tratan de hacérsela grata una a otra.[73] (Cita de José Gaos, 1962; 159, de *Julia o la nueva Heloísa*).

El contrato matrimonial, como el contrato social, requiere los fundamentos de la razón, los sentimientos sublimados, "sensatos" concurren a la consolidación de la familia patriarcal como entorno adecuado para la educación de los hijos, pero fundamentalmente como célula constitutiva del Estado de derecho.

En su función doble de esposa y madre: Julia (el personaje de la *Nueva Heloísa*) transforma su pasión en virtud, ya no es Julia-mujer y su amor por Saint-Preux sino que es Julia-

[73] El subrayado es mío.

madre, la serena esposa de Wolmar. Así Saint-Preux exclama:

> Cuando me persigue esta temible Julia, me refugio junto a Madame de Wolmar[...], vuestra presencia me distrae de vos. (Cita de José Gaos, 1962; 168, de *Julia o la Nueva Heloísa*).

No da Rousseau mayores datos acerca de cómo, la madre, realizará este proceso de socialización primaria; más que un proceso reflexivamente pautado parece tratarse de un entorno educativo, por sus características intrínsecas de sociedad de comunicación profunda y de vigilancia permanente.

Starobinski (1983; 107) comenta cómo los hijos de Julia, educados a la manera de Emilio, jamás esconderán secreto alguno y cita a Rousseau (*La Nouvelle Héloïse*, V parte, carta III, O.C., ll; 584).

> Así es como, entregados a las inclinaciones de sus corazones, sin que nada los disfrace ni los altere, nuestros hijos no reciben una forma exterior y artificial, sino que conservan fielmente la de su carácter original: así es como este carácter se desarrolla día a día sin reservas ante nuestros ojos y como podemos estudiar los movimientos de la naturaleza hasta en sus más secretos principios. Como están seguros de que nunca vamos a reñirles ni a castigarles, no saben mentir ni ocultarse, y en todo lo que dicen, ya sea entre ellos o a nosotros, dejan ver sin embargo todo lo que tienen en el alma.[74]

Junto a los temas de la transparencia y de la comunicación entre las almas, tan caros a su pensamiento, aparece la idea de la "mirada" de los otros como condición de control permanente. No olvidemos , como dice Starobinski (1983) que el arte de Rousseau consiste en indicar constantemente lo mucho que cuesta ser virtuoso, la constante cercanía de la falta y del pecado.

La "mirada" de la familia sobre los hijos recuerda la "mirada" entre los ciudadanos en la República, una situación social de cuidado mutuo en términos de mantenimiento de la moral pública.

En el proceso educativo formal en cambio, indica con claridad la combinación entre

una marcha de corte inductivo (de la cual ya he hablado a propósito de la educación natural) y la deducción a partir de un modelo nominal de derecho político. Emilio partirá de lo inmediato, de lo que siente, ve, observa y entiende a los conjuntos más amplios y alejados pero contará con parámetros de juicio previamente formados:

> Antes de observar, es necesario formarse reglas para las observaciones, y construir una escala para comparar con ella las medidas que se tomen. Esta escala son nuestros principios de derecho político y nuestra medida de las leyes políticas de cada país. (*Emilio*, 1976, L. IV; 396).

¿Cuáles son los contenidos educativos propios de esta fase? En la educación del hombre natural (ya vimos el proceso de renaturalización de Emilio) Rousseau se ha preocupado por las relaciones físicas con los demás seres; la formación del hombre moral y del ciudadano requerirá ahora la consideración de las relaciones morales con los demás hombres y las relaciones civiles con sus conciudadanos. (*Emilio*, L.V)

- **Las actitudes del ciudadano**

A pesar de que Rousseau señala en esta fase la presencia explícita de contenidos para la enseñanza, dando especial relevancia a la Historia, el sentido otorgado a este aprendizaje y el camino general propuesto muestran, a mi entender que su preocupación dominante es el trabajo sobre los sentimientos del futuro ciudadano, en términos actuales podemos hablar de un proceso formativo de actitudes.

En primer plano tenemos, en consecuencia, el problema de los valores rectores de este proceso. Para ello Rousseau apelará a una concepción universalista de hombre más allá de

[74] El subrayado es mío.

las circunstancias particulares y de las ciudadanías.

En el *Emilio* (1975, L. IV; 52) al iniciar el aprendizaje de su discípulo en las relaciones con los hombres manifiesta:

> Verdad que es muy distinta la índole de los hombres o de los pueblos, del carácter del hombre en particular, y que fuera imperfectísimo nuestro conocimiento del corazón humano, si no le examináramos también en la muchedumbre. Pero no es menos cierto que antes de juzgar de los hombres es preciso estudiar al hombre, y que quien perfectamente conociese las inclinaciones de cada individuo, podría combinar todos sus efectos en el pueblo entero.

Esta concepción universalista del ser del hombre le otorga gran fuerza al discurso educativo. El ciudadano se erigirá sobre este hombre moral, sobre este hombre renaturalizado. Coherente con esta idea, al referirse a la cuestión religiosa ("Profesión de fe del presbítero saboyano, *Emilio*, 1975, L. IV, *Carta a C. de Beaumont*), tema sobre el que trabajaré a finales de este capítulo, Rousseau habla de una religión que sirva a la cohesión nacional pero también:

> [...]El hombre es un ser inteligente al que conviene un culto razonable, y un ser sociable que ha menester una moral hecha para la humanidad.[75] Encontremos primero ese culto y esta moral, esto será de todos los hombres. Luego, cuando hagan falta fórmulas nacionales, examinaremos sus fundamentos, sus relaciones, sus conveniencias, y una vez que hayamos dicho lo tocante al hombre, diremos lo tocante al ciudadano. (*Carta de C. de Beaumont*, 1979; 572).

No se trata, reitero, de dos procesos educativos, sino de un solo, el cual llega a su cúspide, con la conformación del ciudadano moral que requiere el Estado de Derecho.

El primer aprendizaje será el del humanitarismo. La descentración progresiva planteada en el *Emilio* adquiere matices más profundos a través del ejercicio de la piedad, mediante acciones y no en preceptos. El hombre se hará bueno haciendo el bien, en un delicado equilibrio entre saber observar a "los hombres" desde su condición de hombre renaturalizado, y

por tanto capaz de bondad, pero sin caer en la soberbia de juzgar a los otros. A ello contribuirán las enseñanzas dadas por la Historia, su lectura reflexiva servirá como un curso de Filosofía Moral. Una historia de hechos, pluralista y de las épocas pasadas. *"[...]quisiera yo enseñarle los hombres a lo lejos, en otros tiempos y en otros países, de suerte que pudiera ver la escena sin poder nunca obrar en ella".* (*Emilio*, 1975, L. IV; 47).

Quiere un alumno espectador del hombre, con el alejamiento temporal y existencial necesarios para la no introducción de las pasiones junto al raciocinio. Conoce, se conmueve, pero conserva su razón.

La meta a conseguir es la formación del juicio moral, de un juicio elaborado por el sujeto, sin que se le adelanten interpretaciones, máximas. Por tal razón pide una Historia de hechos, sin el juicio de los historiadores. El alumno deberá ver a través de sus propios ojos y no de los ajenos. (*Emilio*, 1975, L. IV)

La historia antigua suple la experiencia directa con la realidad objetiva propia de la educación natural. La antigüedad, además tiene el enorme valor de constituirse en un modelo digno de ser imitado por el futuro ciudadano. La historia moderna en cambio, para Rousseau, carece de una fisonomía marcada y en ella los hombres se asemejan demasiado entre sí. (*Emilio,* 1975, L. IV)

Jouvenet (1983) observa que la historia romana es a menudo invocada en *Del contrato social, Emilio* y en la *Nueva Heloísa*, como ejemplo de la presencia histórica del modelo republicano.

La presencia de "modelos" constituye sin duda una constante en la propuesta educativa de Rousseau. La educación tradicional,[76] con su acento en el valor de los contenidos,

---

[75] El subrayado es mío.

[76] El término enseñanza "tradicional" puede dar lugar a diversas interpretaciones (Not, 1987), referirse a métodos, al

presenta un interés semejante. ¿Qué aspectos acercan y/o diferencian a Rousseau de sus planteos? Creo que resulta necesario destacar dos aspectos singulares del planteo rousseauniano.

El primero de ellos ya lo he mencionado, una historia sujeta al juicio del que aprende. Si Emilio en las primeras etapas de su proceso educativo aprendió, por su experiencia, los límites de las cosas, aquí el futuro ciudadano deberá saber juzgar acerca de la moralidad o no de los actos descriptos en la historia. Por esta razón desconfía del valor educativo-moral de las fábulas, ya que su moraleja hace innecesario el juicio crítico del alumno.

La segunda de las cuestiones resulta mucho más sorprendente si se atiende al uso generalizado de la historia en la escuela de nuestros días. Contrariamente a la exaltación de los héroes patrios, de los grandes sucesos, de las batallas triunfales, de los hechos públicos Jean-Jacques reclama una historia de la cotidianidad en su búsqueda por encontrar al hombre:

> [...]la historia manifiesta mucho más las acciones que los hombres; sólo en ciertos instantes privilegiados los coge, con sus vestidos de ceremonia; sólo al hombre público expone, el cual se ha ataviado para ser visto: no le sigue dentro de su casa, de su gabinete, en medio de su familia, de sus amigos; sólo le pinta cuando está representando y harto más nos retrata su traje que su persona. (*Emilio*, 1975, L. I V; 52).

- **Una educación útil**

Varios significados están entrelazados en la idea de una educación útil. Utilidad social, utilidad para el ciudadano, utilidad como valor rector de la vida burguesa.

Al referirse a la educación pública Rousseau pone en primer término el interés general por sobre el interés particular de cada individuo. Recordemos, como expresara en el

---

contenido o a su origen. Aquí lo tomo en su significado de los contenidos a transmitir. Estos contenidos están conformados por las obras del pasado constitutivas del patrimonio cultural de la humanidad, en este sentido está la

capítulo uno, que el principio de utilidad social para la modernidad clásica guarda estrecha relación con el valor normativo asignado al concepto de sociedad. Lo útil desde esta perspectiva es aquello que contribuye al bienestar general. Para ello el futuro ciudadano deberá reconocer la desigualdad humana, compadecerse de las miserias que aquejan a gran parte de la humanidad:

> [...] el ejercicio de las virtudes sociales planta en lo interior de loscorazones el amor de la humanidad, y haciendo bien nos hacemos buenos: no conozco práctica más segura. (*Emilio*, 1975, L. IV; 67)

La utilidad también está asociada a un aprendizaje para las relaciones sociales y económicas en la comunidad. Rousseau que ha realizado la apología de la soledad y autosuficiencia como inherentes a la felicidad humana, Rousseau que tanto ha sufrido por la humana incomprensión parecería aquí querer "preservar" y a la vez dotar al sujeto de la mayor cantidad de elementos que aseguren su correcta inserción social:

> Para vivir en el mundo es preciso que sepa tratar a los hombres, que conozca los instrumentos que en ellos influyen; es preciso que calcule la acción y reacción del interés particular en la sociedad civil, y que prevea con tanta exactitud los sucesos, que rara vez se engañe en sus empresas, o lo menos que tome siempre los mejores medios para llevarlas a cabo. (*Emilio*, 1975, L. IV; 67).

La previsión de los sucesos está relacionada con una actitud científica, con la posibilidad de aplicar el conocimiento científico a la vida en su sentido social, como aprendió, en las primeras etapas educativas, a observar el mundo de las cosas.

Tiene predominio en su pensamiento la idea de utilidad ligada a utilidad social, al bienestar general como garantía de la libertad individual. Sin embargo, como aspecto secundario existe también la idea de utilidad con un sentido pragmático, relacionada con la concepción de vida burguesa. En este sentido el planteo rousseauniano está relacionado con la visión ontológica

---

idea de "modelos".

de la mujer y de su función social. Así Z. R. Eisenstein (1981) (cita de Cobo, 1995; 228) al analizar cómo Rousseau conforma a la nueva mujer de la burguesía, es decir a las mujeres que más tarde formarían parte de las clases medias, señala su preocupación por que dediquen su energía y actividad a una empresa útil.

Para Cobo (1995) a la mujer le es atribuida la razón pragmática, es decir el espacio de los medios. Con ello su exclusión de la vida pública y de la previsión de los fines. No es propio de las mujeres, desde esta concepción, la investigación de verdades abstractas y especulativas, al mundo de las ciencias. Su aprendizaje deberá estar orientado a las cuestiones prácticas. (*Emilio,* 1975, L. V)

El destino femenino en la familia patriarcal, con respecto al criterio de utilidad, está orientado a la preservación moral.

La utilidad de la mujer en la casa y para la familia como su preocupación única supone mucho más que el buen gobierno de la casa, significa su ubicación como centro en el sentido espiritual del término, por tal razón hace especial énfasis en su carácter virtuoso. En la comunidad de Clarens *(Elisa o la Nueva Heloísa)* el Señor de Wolmar constituye la figura del padre y de la razón, Elisa, a su vez tiene el lugar del sentimiento y la virtud. Si bien la *Nueva Heloísa* constituye una ficción literaria, lejana, en consecuencia a las obras a las que me he estado refiriendo (en especial a las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia)* encuentro similitudes entre ambos planteos. Starobinski (1983) observa que en la sociedad del *Contrato* ninguna voluntad particular puede aislarse de la voluntad general. En la *Nueva Heloísa*, Julie constituye el centro de la pequeña comunidad, la unidad de todos sus miembros está dada por la pureza de sus sentimientos y la comunicación de éstos a todos los que la rodean.

La educación útil conlleva, además, la necesidad de que el hombre, ahora ciudadano, sea capaz de proporcionarse y proporcionar a su familia los medios de subsistencia necesarios.

El tema de la economía y del trabajo aparecen como corolarios imprescindibles de una educación realista y útil.

Para comprender cabalmente el lugar asignado por Rousseau al trabajo en la vida del ciudadano y qué tipo de trabajo considera más adecuado para éste, creo necesario analizar cómo concibe la economía a nivel de la comunidad.

El modelo, sin duda, lo constituye Ginebra, destacan en la pintura que de ella realiza, los rasgos de una riqueza a fuerza del duro trabajo de sus habitantes. Ginebra no cuenta con tierras para subsistir, depende su industria. Existen entre sus habitantes, ginebrinos que poseen haciendas bastante cuantiosas y también los hay que viven en una dura estrechez, pero no se ven en ella las enormes desproporciones de fortuna existentes en otros países. El pueblo ginebrino encuentra su sustento a fuerza de trabajo y de prescindir de lo superfluo Las cualidades mayores de esta ciudad son la austeridad y el esfuerzo, el cuidadoso empleo del tiempo, la vigilancia permanente y la austeridad. (*Carta al señor D'Alembert*, 1979)

Una comunidad austera, con leyes suntuarias estrictas. Con marcados tintes estoicos. Es la Ginebra calvinista en sus orígenes que, como muy bien señala Touraine (1993) el orden social está contenido en la Iglesia e impuesto con gran rigidez. Más tarde esta misma concepción se seculariza y el individuo se vuelve ciudadano o trabajador manteniendo su estricta subordinación al sistema social y a las exigencias comunes de la sociedad colectiva.

Comparable a la comunidad de Clarens, en la cual el trabajo es para la subsistencia, la acumulación[77] está en proporción con las necesidades de la comunidad. Al respecto Starobinski (1983; 133) analiza cómo Rousseau vincula los problemas de la conciencia a los problemas

[77] Al respecto Touraine (1993; 42) explica cómo Weber en su ensayo *sobre La ética protestante y el espíritu del capitalismo* y en *Economía y sociedad*, considera cómo las diversas religiones favorecieron y obstaculizaron la secularización y la racionalización modernas. Así la idea calivinista de predestinación sustituyó el ascetismo fuera del mundo por el ascetismo en el mundo *"El capitalista es aquel que sacrifica todo no al dinero, sino a su vocación-*

económicos, según lo cual no puede haber autonomía de la conciencia si no está apoyada por medio de la independencia económica. Así en Clarens (*La Nueva Heloísa*):

> [...]El ideal moral de la autarquía, traspuesto al plano económico, toma la forma de una sociedad cerrada que subviene por sí misma a su existencia material. Todas las necesidades razonables serán satisfechas frugalmente. El enriquecimiento no irá más allá.
> [...]Su economía no es deficitaria ni de acumulación[...].[78]

En el Libro V del *Emilio*, el preceptor ante la necesidad de que el discípulo escoja cómo mantener su caudal y también ganarse el pan, le expone todos los medios posibles, en particular el comercio y los cargos o rentas públicas para mostrar, otra vez vía el ejemplo, cómo todos ellos pueden poner en riego su independencia y condicionar su opinión y costumbres a las preocupaciones ajenas. El ideal a buscar por Emilio será la agricultura:

> No quiero más bienes que un reducido cortijo en un rincón del mundo. Limitaré toda mi avaricia a cultivarle, y viviré sin zozobra. Sofía y mi campo, y seré rico.
> (*Emilio*: 1975, L. V; 392)

Pero si para poder lograr esta ambición Emilio necesitará buscar el país adecuado, tierra de paz y tolerancia y de buenas costumbres; en el caso de las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, Rousseau recomienda la conformación de un modelo económico que tenga por centro la agricultura (como medio de autosubsistencia) y que capitalice como su mayor riqueza la capacidad de trabajo de sus habitantes.

---

beruf-, a su trabajo[...]."

[78] También está presente aquí la repugnancia de Rousseau al dinero, Starobinski (1993; 133) *"Las almas bellas se resisten a toda sobrecarga material: no hacen dinero"*. Para Rousseau el dinero es fuente de corrupción, por esta razón recomienda a Polonia una economía basada, sobre todo, en el intercambio.

- **La educación pública.**

La Educación Pública desempeña un papel protagónico en la conformación de los ciudadanos. Tema de particular relevancia en el contexto de este trabajo, ya que trasciende el proyecto educativo individual (que en cierta manera propone el *Emilio*) y nos interna en las problemáticas de la educación de un pueblo y de la función del Estado en esta empresa.

La Patria y el Estado constituyen dos referentes constantes en este tema. Referentes que, usados en forma ambigua en los textos (*Discurso sobre la Economía política* y *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*), estimo conveniente analizar, con base en lo propuesto por Candela (1985, "Estudio preliminar" al *Discurso sobre la Economía política*), ya que en su convergencia encontraremos, como es de rigor, el profundo sentido moral del discurso rousseauniano y a la vez nos dará pautas de reflexión referentes al proceso educativo. *Sea pues la patria como una madre para los ciudadanos[...]*(*Discurso sobre la Economía política*, 1985; 27-28).

Para Candela 1985, (Estudio preliminar al *Discurso sobre la Economía política*) esta figura retórica supone la transposición al discurso político del carácter moral que marca todo el saber antropológico de Rousseau. Señala la contraposición entre el amor a si mismo y el amor propio. Plantea la conservación del amor propio y expresa que en la sociedad civil (regida por la ley) éste se expresa en forma de amor a la patria como madre, en su sentido de protectora y encarnación de la voluntad general. Irrumpe aquí la temática de la virtud, representada por el amor a la Patria. Esta temática, dice A. Deregibus (1957, *Il problema morale in Jean-Jacques Rousseau e la validatà dell' interpretazione kantiana*, Turín. Cita de Candela, *op. cit.*) establece

los presupuestos epistemológicos de la definición del Estado mismo como ser moral.

La moralidad une los conceptos de Patria y Estado, sin embargo ambos conceptos son diferenciables por cuanto el Estado como ser moral lo es por estar dotado de "voluntad general", su formalidad como ente histórico proviene de la voluntad general, la patria, en cambio adquiere la figura de la madre, que potencia y protege la voluntad particular de sus hijos, transformando el amor propio en una virtud ciudadana (Candela, *op. cit.*). El Estado constituye una entidad formal o moral, en cambio la patria es una realidad, susceptible de despertar dulces sentimientos, uniendo a la fuerza del amor la belleza de la virtud.

En varios pasajes de sus obras (*Economía Política* y en "La profesión de fe del presbítero saboyano" en el *Emilio*) ha destacado Rousseau la superioridad del amor a la patria como virtud y del amor a la patria por encima de cualquier otra entidad.[79]

Patria como madre, con el acento en el sentimiento sobre la razón. La vía privilegiada seguirá siendo la sensibilidad del sujeto, pero además, debemos ver la complejidad instituyente y a la vez de preservación de la capacidad crítica del sujeto que implica esta apelación a la virtud.

Señala con nitidez la función educadora del Estado, no sólo los padres serán los encargados de la educación de los hijos. La educación interesa sobre todo al Estado, quien recibirá, más que los padres, el fruto de la buena educación de los jóvenes (*Discurso sobre la Economía política*, 1985). En pro del bien común la educación deberá estar regida por el Estado. En las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*; 69, reafirma esto: *"La ley debe regular la materia, el orden y la forma de los estudios."*

Al Estado atañe la organización de la educación, la especificación de sus contenidos y el nombramiento de los maestros, directores e inspectores escolares.

---

[79] Las comparaciones realizadas por Rousseau entre Catón: un Dios entre los mortales, respecto a Sócrates a quien califica como el más sabio de los hombres son ilustrativas al respecto; además, en el caso de Catón expresa que se

Todo ello, reitero, bajo la premisa axiológica de la moralidad del Estado y del cuidado de la protección, libertad e igualdad de sus miembros.

La fuerza de este Estado educador es tal que, por una parte, aún antes de la entrada a la escuela, la madre, como ya lo expresé, va a inculcar este amor a la patria que convertirá al sujeto en ciudadano responsable. Y, además porque espera de la escuela un proceso de socialización total.

> Si por ejemplo se les ejercita desde temprana edad no estimar su propia individualidad más que en sus relaciones con el Estado, así como a no percibir su propia existencia, por así decir, sino como parte de la del Estado, podrán llegar finalmente a identificarse con ese todo superior, a sentirse miembros de la patria, amarla con ese exquisito sentimiento que el hombre aislado sólo consigue por su propio esfuerzo, a elevar perpetuamente su alma hacia ese gran objeto y a transformar así en sublime virtud esa peligrosa disposición de la que surgen todos los vicios. (*Discurso sobre la Economía política,* 1985; 30)

El sujeto se hará tal en su plena asunción de la ciudadanía, la educación negativa del *Emilio* da paso ahora a una educación bidireccional que implica institución del individuo como ciudadano y sujeto político y a la vez un sujeto moral que pueda preservarse de la inmoralidad.

La socialización total a la que aludía, podría comprender, en nuestro lenguaje actual, los procesos de socialización primario y secundario.[80] El sujeto define su existencia como ser individual en tanto en parte del Estado. De la temática de la madre, pasamos a la madre patria, en un juego de implicaciones mutuas. No hay una referencia a la familia, a pesar de la importancia que tiene para Rousseau la conformación de la familia patriarcal.

Afirmación del ciudadano y a la vez, como expresa Candela (1985; XXXVIII):

---

trata del ciudadano.

[80] Al respecto resulta interesante acotar que Popkewitz (1994; 25) al referirse a las tendencias actuales de las reformas educativas señala: *"Como institución primaria para el establecimiento de una orientación, objetivos y voluntad en la sociedad, la escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto"*. Y señala, que tal interpretación se opone al argumento de Berger y Luckmann (1967). *La construcción social de la realidad.* Tendríamos así una recuperación de la idea rousseauniana de la escolarización pública en el discurso y en la práctica de la escolarización actual; sin embargo hay que reiterar que si bien está clata la idea de control social en Rousseau es necesario atender a la exigencia permanente de la

> (la educación pública) en tanto que instrucción en las leyes del Estado, hará que el sujeto receptor de la instrucción asuma y reproduzca la posibilidad formalizante de las instituciones del cuerpo político, aunque también la inmoralidad material de ese cuerpo; gracias a la educación "mediante el ejemplo del amor que la patria le dispensa",[81] [...]ese mismo sujeto, sin embargo, tendrá más posibilidades de superar la mera integración positiva o asumiente del cuerpo político desarrollando su existencia incluso al margen de la inmoralidad y la desigualdad que la sostiene.[82] La educación así complejizada se presenta como la auténtica educación integral que corresponde a un "estado bien constituido" y a un gobierno "legítimo y popular".[83]

La vía para esta asunción de la Ley y a la vez autonomía moral del ciudadano la constituye, como ya lo he mencionado, la virtud, su ejercicio vía el amor a la patria. El amor sujeta y libera ,o quizás, el amor impone, más que la razón, el ejercicio de las virtudes cívicas. Con la sensibilidad como exponente de la subjetividad del individuo Rousseau nos recuerda al sujeto de la modernidad sin perder de vista el principio de utilidad social.

¿Quiénes asumirán la tarea de la educación pública?: En *las Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* (1988) indica que los enseñantes deberán ser polacos, varones, de preferencia casados, de buenas costumbres, honorables, de buen sentido e inteligencia. Tales cuestiones son, hasta cierto punto, "esperables" en el planteo de Rousseau. Podríamos abundar en lo referente a la exclusión de la mujer de esta función, ya que si bien se trata de un pensamiento predominante en la época, no es común a todos los ilustrados.[84]

Además, y este es un aspecto que creo merece especial atención, señala expresamente, la no profesionalización de la tarea del maestro:

> [...] y todos (los enseñantes) destinados a empleos no más importantes o más honorables, lo que es imposible, sino menos penosos y más notorios cuando al cabo de un cierto número de años hayan cumplido satisfactoriamente el anterior (el empleo de

---

moralidad del estado y su consagración al bien común.

[81] Cita de Candela (1983) de *Emile*, 1ª versión, Manuscrit Fabre.

[82] El subrayado es mío.

[83] Cita de Candela, 1687. *op. cit.*

[84] Condorcet, en cambio, propone en "Acerca de la instrucción pública" (1790) que la instrucción pública debe ser igual para hombres y mujeres y confiada indistintamente a un maestro de uno u otro sexo. Condorcet, *et al.* (1993). *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII.*

maestro). Guardaos sobre todo de convertir en oficio el estado de pedagogo".[85]

En el *Emilio* ha señalado Rousseau las dificultades de la tarea del maestro, incluso en las *Confesiones* hace referencia a su incapacidad personal para la misma. Sin embargo aquí en lugar de hablar de una cierta "especialización" para tal actividad, atendiendo a las dificultades que ésta entraña, propone a los polacos que la tarea docente constituya una obligación (transitoria) de todo ciudadano honorable. A mi juicio tal recomendación parte de concebir a la enseñanza como apostolado cívico, una especie de noviciado del "buen ciudadano", vinculado con el sentido profundamente moral de la educación pública y su pretensión de constituirse en un gobierno de las almas.

En el comienzo de este capítulo me referí al tema de los contenidos de la enseñanza para la educación pública. En forma expresa destiné a este último apartado el análisis del papel desempeñado por los juegos y ritos patrios. Ya que desde la óptica del amor a la patria resulta más comprensible comprender el sentido de los juegos y de las festividades republicanas.

Juegos comunes, encuentro de almas a través de la alegría compartida, constituyen una búsqueda explícita y también quizás, una expresión de la añoranza de Jean-Jacques por la transparencia perdida, por la sociedad de la comunicación perfecta entre las almas, por la no existencia de "velos" que oculten el ser. En su apariencia uno podría interpretar que hay ahora una pérdida de la solemnidad del discurso rousseauniano, un abandono, aunque sea transitorio del énfasis moral al que nos tiene acostumbrados. Pero es sólo una apariencia, los juegos compartidos, los ritos republicanos hablan al corazón de los ciudadanos, despiertan, mucho más que las palabras las virtudes cívicas. Van dirigidos a la sensibilidad humana, al desarrollo de actitudes de solidaridad social y al sentimiento de pertenencia a un destino común, al heroísmo

[85] El subrayado es mío. Sin embargo el nombramiento de los directores y jefes de estudios deberá estar administrado por un Colegio de Magistrados de primer rango con lo cual estipula el control estatal de la gestión educativa (*Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, 1988).

del patriota y a su buena conciencia.

En Clarens (*La Nueva Heloísa*) la fiesta de la vendimia es una ocasión que une lo útil con lo agradable, pero sobre todo es una ficción, un juego simbólico que simula el retorno a la naturaleza (Starobinski, 1983; 118).

> El espectáculo que maravilla a Rousseau es el de una alegre satisfacción que nace en los corazones a medida que éstos culminan los actos conformes al deber. La laboriosa emulación se exalta hasta convertirse en una fiesta en la que la buena conciencia se glorifica a sí misma. (Éste es, según Hegel, el culto que celebran las "almas bellas").

Para Starobinsky esta fiesta no tiene un sentido de ritual lo cual resulta importante dada la trascendencia que Rousseau asigna a la espontaneidad y a la creación libre.

No obstante cuando se refiere al teatro y a las festividades patrias aparecen notas históricas, rituales y bélicas, que le otorgan valor cívico a tales actividades.

En la *Carta al Señor D'Alembert* (1979) a pesar de su oposición a la instalación de un teatro en Ginebra, valora el teatro griego, la representación de las tragedias y la profesión de comediante por tratarse de obras basadas en antiguas tradiciones nacionales, en las que los espectadores no veían a los actores como representantes de ficciones sino como ciudadanos intruídos que representaban a los ojos de sus conciudadanos la historia de su país. El teatro jugaba , desde esta perspectiva, un papel instructor para el pueblo helénico. Exaltación de la historia patria, de las virtudes humanas a través de funciones públicas (sin intención de lucro) montadas al aire libre para ofrecer combates, victorias, premios, todo ello destinado a exaltar en los corazones griegos los sentimientos de honor y gloria (*Carta al Señor D'Alembert*, 1979).
Las festividades (en la comunidad de Clarens de la *Nueva Heloísa* y las descritas en la *Carta al Señor D' Alembert*) inspiran sentimientos de igualdad entre todos los habitantes, no obstante

también aparecen las pompas militares y el tema de la emulación, al cual hace especial referencia a propósito de la educación pública.

Las festividades y torneos escolares llevarán al ámbito de la educación institucionalizada, el sentido de las festividades populares, con notas marciales y además, (cuestión que me llama la atención en un pensador que ha atacado el reino de las "apariencias"), la importancia de la ornamentación, del fausto. Así, en *la Carta al Señor D'Alembert* (1979; 389), cita con gran emoción un espectáculo presenciado en su niñez a propósito del final de una instrucción militar por parte del regimiento de Saint-Gervais. Después de la cena, dice Rousseau, se pusieron a bailar en la plaza, todos juntos oficiales y soldados y destaca:

> [...]El concierto de quinientos o seiscientos hombres uniformados, todos cogidos de la mano y formando una larga cinta que serpenteaba al compás, [...]la variedad de los aires que los enardecían, el redoblar de los tambores, el relucir de las banderas, un cierto fasto militar en el seno mismo del jolgorio, todo ello alimentaba una sensación muy viva que no podía uno soportar imperturbable.

Ya en el ámbito de la educación pública , Rousseau señala la importancia del juego de los niños, su valor para la socialización de los futuros ciudadanos y el reforzamiento de los lazos comunitarios. Los niños jugarán todos juntos (no separados unos de otros) y en público. El jugar juntos le permitirá aspirar todos a un mismo objeto y desarrollar la competencia y la emulación (*Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, 1988; 71):

> [...]Sus juegos deben ser siempre públicos y comunes a todos; no se trata, en efecto de mantenerlos ocupados, de procurarles una constitución robusta, de hacerlos ágiles y bien plantados, sino de habituarlos tempranamente a la regla, a la igualdad, a la fraternidad, a la emulación, a vivir bajo la mirada de sus conciudadanos y a desear la aprobación pública.[86]

La "mirada" de los otros constituye un elemento de control social permanente en la visión socio-

política de Rousseau. El espacio público y "los otros" serán los mejores garantes de la responsabilidad ciudadana.

El proceso formativo descrito en el *Emilio* transcurre en el ámbito privado y sujeto a la decisión paterna, ahora, ya ubicados en una educación estatal e institucionalizada cabe la pregunta acerca de su obligatoriedad. Rousseau expresa la posibilidad de que los padres que prefieran la educación doméstica puedan hacer educar a sus hijos bajo su directa supervisión (*Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, 1988).

Lo cual podría interpretarse como no obligatoriedad de la asistencia a la escuela pública, pero sí obligatoridad de la educación de los niños, de los varones, porque la mujer está excluída. A la vez expone su idea de escuelas comunes para todos y de la equidad educativa:

> No soy partidario de esa distinción entre colegios y academias que motiva una educación distinta y separada de la nobleza rica y de la pobreza pobre. Siendo todos constitucionalmente iguales, todos deben ser educados conjuntamente y de la misma manera, y si no puede establecerse una educación pública enteramente gratuita al menos será necesario ponerla a un precio asequible a los pobres. (*Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*: 1988; 70).

Por parte de algunos de los estudiosos de Rousseau la cuestión de la educación pública y de la obligatoriedad escolar ha suscitado diversos comentarios. Todorov (1987; 40) interpreta el "juramento solemne" pedido a los ciudadanos *corsos (Proyecto de constitución para Córcega*: 1988) como un examen final que legitimará el saber cívico de los sujetos que han pasado por todo el proceso de educación obligatoria.

El incumplimiento a los dogmas civiles podrá ser castigado de diferentes maneras: el destierro, la muerte incluso. Para Todorov (1988) el concepto de educación pública de Rousseau cercena toda libertad individual y es inaplicable en un Estado democrático.

---

[86] El subrayado es mío.

Mondolfo (1967; 127) cita el hecho de que la Convención decreta la instrucción como imperativa y forzosa, con base en su interpretación de la convicción rousseauniana de la "perfectibilidad" del hombre. Y, si bien:

> Este decreto estaba, sin duda, en directa oposición con el pensamiento expresado por Rousseau en el libro I del *Emilio*: *Le pauvre n'a pas besoin d'éducation*, etc. Pero era, por otra parte, la lógica y coherente consecuencia del principio universalista de la dignidad de la naturaleza humana y de su perfectibilidad, del concepto de que la libertad es no solo derecho, sino deber de humanidad, que la educación es proceso del desarrollo de la libertad y actividad espiritual y que la voluntad general, en su valor cualitativo, debe impedir incluso la voluntaria renuncia de los individuos a la libertad.

Coincido en gran medida con el análisis de Mondolfo (1967), pienso que el gran peso otorgado a la escolaridad por los regímenes liberales parte de una fe casi mítica en el poder de la educación como salvaguardia de la dignidad y libertad humanas, creo que ello es coherente con el pensamiento de Rousseau. La fe en la educación requiere, en el pensamiento de Rousseau, de la "articulación" o quizás "superposición" entre los espacios privado y público. Sobre esta problemática y como una profundización del tema de la formación del ciudadano, trabajo el último capítulo de mi tesis.

V

ESPACIOS PÚBLICO Y PRIVADO Y CÓDIGOS CURRICULARES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CIUDADANO

En el desarrollo de este capítulo profundizaré en el tema de la formación del ciudadano a través del análisis del interjuego, presente en el pensamiento rousseauniano, entre los espacios público y privado. Tal interjuego muestra, una vez más, la preeminencia del modelo republicano, la formación y participación ciudadanas con base en un compromiso ético con el bien común y cómo la internalización de los valores ético-ciudadanos se hace posible a través del "encuentro" entre subjetividades.

Partiré de la consideración de los ámbitos en donde se realiza este proceso formativo a través de análisis de los espacios público y privado y cómo concurren a la conformación de un "modelo cívico".

En este contexto será necesario estudiar la separación y conceptualización de los espacios público y privado y retomar mi planteamiento inicial de códigos curriculares (Lundgren) para analizar la presencia de los códigos curriculares realista y el moral en su relación con la formación del ciudadano.

Complementaré esta visión con el análisis del llamado "descubrimiento del niño" que realiza Rousseau, es decir de su consideración en cuanto individuo, la imagen de niño proyectada en su obra, y, en estrecha relación con estos temas, la problemática de la perfectibilidad. Esto me conducirá al planteamiento rousseuaniano de la educación como encuentro intersubjetivo, al análisis del rol del maestro y a una lectura del *Emilio* desde lo metodológico.

Concluiré este capítulo retomando el deísmo de Rousseau en lo referente a una religión cívica y la interpretación que de la misma hago como el germen de la actual idea en la escuela de una "educación cívica".

- **Espacios público y privado**

Para los griegos todo ciudadano pertenecía a dos órdenes de existencia, entre ambos órdenes existía una profunda división: entre lo que es suyo y lo que es comunal. La esfera de la *polis* constituía el espacio de la libertad, a través de la vida política el ciudadano podría alcanzar la *buena vida*, es decir una vida no atada a las necesidades de la supervivencia, liberada del trabajo y consagrada al bien público.

En la esfera privada, de carácter doméstico los hombres vivían juntos llevados por sus necesidades y exigencias. La necesidad, desde esta perspectiva, es vista como un fenómeno prepolítico, característico de la organización doméstica privada y por tanto en este ámbito se justifican la fuerza y la violencia para dominar la necesidad.

En la *polis* el ciudadano trataba entre "iguales", la familia en cambio era el centro de la más estricta desigualdad. (Arendt, 1996)

Entre espacio público y privado, como ya lo expresara, existía una tajante separación. En Platón, por lo contrario (y me interesa particularmente a raíz de la concepción de Rousseau de ambos espacios), la línea froteriza entre familia y *polis* queda borrada, la vida doméstica existe en beneficio de la "gran vida" de la *polis*. (Arendt, 1996)

En la Edad Media, aún continúa la separación entre lo público y lo privado, pero con significativas diferencias del concepto griego. El *bien común* del medioevo lejos de señalar un espacio político, sólo reconocía que los individuos particulares tenían intereses en común de tipo material y espiritual. Concomitante a ello manifiesta un crecimiento de la esfera privada, expresada en el modelado de todas las relaciones entre los hombres bajo el patrón doméstico: en las organizaciones profesionales de las ciudades, en los gremios, las cofradías, las "compañías"

que aun en su misma denominación señalan la original ensambladura familiar. (Arendt, 1996)

El mundo moderno señala el progresivo enriquecimiento de lo privado frente a lo público.[87] A la vez, como fenómeno de la modernidad, tenemos la existencia de una distinción entre lo público y lo privado.

Podemos así diferenciar el ámbito de lo público, orientado por el universalismo y la completa apertura, y en estrecha vinculación con el poder del Estado. En este ámbito se tratan los asuntos pertenecientes a la competencia estatal y que deben ser dirimidos desde criterios universales. (Bobbes, 1997)

Lo "público" alude, por una parte, a la posibilidad de publicidad de todo lo que aparece en este ámbito. Aquí la "apariencia", el ser visto u oído, constituye la realidad y se contrapone a las fuerzas y sentimientos de la vida íntima que no son expuestos, salvo a través de un proceso de "desindividualización", a la luz pública.

Además el dominio público significa el *propio mundo*, en cuanto es común a todos nosotros y diferente del lugar privado. Este mundo común no depende de la existencia individual del hombre sino que lo trasciende tanto hacia el pasado como hacia el futuro. (Arendt, 1996)

Lo privado constituye el ámbito de compromisos particulares, exclusión y secreto. Aparece como la locación primaria de la libertad, el reino de la espontaneidad y la intimidad. (Bobbes, 1997; 32)

El espacio privado, lugar de la intimidad, de las relaciones afectivas cercanas se delinea tanto arquitectónicamente (los refugios para la intimidad en el interior de las casas), como socialmente: el lugar a donde llegan solo los amigos cercanos. En contraposición a este espacio,

[87] Arendt (1996, 49-50) interpreta que J. J. Rousseau constituye el primer explorador claro y en cierto grado teórico de la intimidad, su rebelión estuvo orientada no contra la opresión del estado, sino contra la insoportable perversión del corazón humano por parte de la sociedad y su intromisión en las zonas más íntimas del hombre, que hasta entonces no habían necesitado de especial protección.

el siglo XVIII (en su primera mitad) muestra el mundo de la corte, del fasto, de la apariencia. Mundo en donde prima como criterio de "buena" educación[88] la civilidad que muestren los sujetos, entendiendo por ello la compostura corporal, los buenos modales y gestos, la no expresión de las emociones.

La diferenciación-división de estos dos ámbitos y sus "cometidos" educativos puede llevar, a la manera del análisis de Todorov que ya he comentado, a la distinción en el pensamiento de Rousseau de tres versiones del ideal del hombre: el hombre "solitario", el individuo moral habitante del mundo y el ciudadano.

Mi tesis sustenta la idea de la primacía del modelo cívico en la propuesta educativa de Rousseau y para reafirmar esto analizaré qué tradiciones se juegan en torno a la idea de un "modelo cívico" y cómo concurren los espacios público y privados a la concreción de este ideal.

Tomando como base un análisis histórico puede reconocerse que el "modelo cívico" es un resultado de las tradiciones republicana, la liberal y la democrática. (Escalante Gonzalbo, 1992)

La tradición republicana tiene como modelo la Roma clásica y en ella la vida pública tiene un valor propio y distinto, posee su propia moralidad, sus normas, vigentes aunque sean contrarias a las ideas de la moral cristiana. La moral "cívica" o religión cívica de la que nos habla Rousseau.

Se hace especial énfasis en la virtud de los ciudadanos, con base en la convicción de

[88] Sobre este tema resulta muy interesante el análisis de Jacques Revel en Ariés y Duby (1992) sobre la literatura de la civilidad dedicada a exponer y enseñar los modales legítimos, cuya raíz encuentra en *De civilitate libellus* de Erasmo, publicado por primera vez en Basilea en 1530. Este texto es rápidamente leído y también objeto de un trabajo colectivo que manipula las intenciones originales de su creador. Su empleo en los países protestantes forma parte de un proyecto autoritario de disciplinamiento del alma a través del cuerpo en concordancia con la concepción del niño como ser orientado hacia el mal. Se comprende así la oposición de Rousseau a estas prácticas (*Emilio*) ya que contraponen su idea de la bondad humana y ubican al sujeto en el mundo de la apariencia.

que existe un bien público más allá de los intereses particulares. Supone una inequívoca superioridad moral del interés público sobre los privados.

La tradición liberal pone el acento en las garantías individuales, la tolerancia y la necesidad de respetar el orden jurídico. En términos prácticos supone una inversión de los valores republicanos: aquí el respeto al individuo, en su carácter privado, es el fundamento de la moral pública. Conlleva la preocupación por la limitación del gobierno en pro de los intereses individuales.

La tradición democrática exige la participación, la justicia, el autogobierno.

En el pensamiento de Rousseau se conjugan las tradiciones republicana y democrática (Escalante Gonzalbo, 1992). Por su cercanía con la tradición democrática Rousseau señala la importancia de la soberanía popular, el contrato social como contrato de asociación y no de sujeción y la necesidad de la conformación de un pueblo como base para el pacto social. La tradición republicana está presente a través de su conceptualización sobre la voluntad general, como garante del bien común. Su primacía, en el discurso político de Rousseau, hace de la voluntad general, como ya lo manifestara, una figura de la conciencia ilustrada en el siglo de Las Luces.[89] Otorga, en consecuencia especial relevancia, al papel del Estado como guardián del bienestar general.

La primacía del "bien común", la libertad en el ámbito de la *polis* griega y la no separación del espacio familiar del espacio público (del pensamiento de Platón) constituyen también claras fuentes inspiradoras de la conceptualización de Rousseau sobre el espacio familiar y el público.

¿Cómo se produce el "encuentro" entre el espacio público y el privado? ¿Cuáles son

[89] Esto ha llevado a interpretaciones de Rousseau como la de Escalante Gonzalbo (1992) y de Todorov (1987) de la presencia de rasgos autoritarios y de una propuesta de educación pública de corte totalitario.

los valores y las prácticas sociales que reforzarán el sentido moralizador que deben tener ambos espacios?

De diferentes maneras conceptualiza Rousseau el espacio privado, ya he analizado cómo a veces la soledad constituye un refugio y en otras ocasiones una terrible condena. Sin embargo la soledad a que se refiere, es siempre relativa, lo ausente son las relaciones superficiales, lo que se busca es una verdadera comunicación entre los seres.

La "casa" como refugio de la intimidad, constituye el reino de la simplicidad, de la transparencia, del encuentro intersubjetivo. Al referirse a su estancia con la Señora de Warens manifiesta:

> Desde el primer día se estableció entre nosotros la más suave confianza, y de la misma manera siguió hasta el fin de su vida.
> [...]Me parece que estos nombres (el de mamá y niño respectivamente) expresaban a la perfección nuestras posiciones respectivas, la simplicidad de nuestras relaciones y sobre todo la armonía de nuestras almas.[90] (*Confesiones*, 1964, L. 3, 137-138)

El espacio privado como ámbito de la domesticidad es el lugar de la mujer (Cobo, 1995), como ya lo expresara en el capítulo tres. Dicho lugar deviene de una concepción esencialista de la naturaleza humana, según la cual las diferencias sociales entre varones y mujeres se deben a distintas formas de subjetividad que están ancladas en las diferencias sexuales. Para comprender esto es menester remitirnos al estado de naturaleza:

> Las mujeres hiciéronse más sedentarias y se acostumbraron a guardar la choza y los hijos, mientras que el hombre iba en busca de la subsistencia común. *(Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, 1985; 253)

Lugar de la familia patriarcal al cual ya me he referido a propósito del papel de la madre en la formación del ciudadano (*Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*) y en el cual el

[90] El subrayado es mío.

profundo vínculo entre la madre y el hijo, el sentimiento mutuo, constituirá el principal vehículo para la internalización del amor a la patria base de los valores ciudadanos. El espacio privado cumple, primordialmente, una función moralizadora.

En el espacio privado **aprende** los valores cívicos de igualdad, fraternidad y libertad. Tal aprendizaje sigue la vía del sentimiento, a través del amor a la patria, como una continuidad de los sentimientos familiares se formará la virtud cívica.[91]

El espacio público es el ámbito de vigencia de la voluntad general. La voluntad general requiere de los intereses particulares. Son complejas las relaciones entre el interés privado y el interés general. Por una parte el interés particular constituye el fundamento del interés general. Por la otra representa el principal obstáculo para instaurar una sociedad justa, ya que impulsa a los individuos a buscar el goce de sus derechos de ciudadanos sin cumplir los deberes de súbditos y lleva a la formación de grupos que impiden que en las deliberaciones prevalezca la voluntad general. Pero si bien a este nivel es menester suprimir el juego del interés particular, esto no significa suprimirlo a nivel del individuo, al contrario se trata de que no desaparezca y que intervenga en favor del bien público. De ahí la necesidad de que la Ley hable a los sentimientos y a la voluntad de los ciudadanos. De ahí la necesidad de que impere la virtud. A ello contribuirán la educación, ya sea privada o pública.

A mi juicio esta posibilidad de concurrencia de los intereses privados y el interés general, encuentra apoyo, en el pensamiento rousseauniano, en una concepción del espacio público de tipo organicista, el modelo parece ser la pequeña comunidad de relaciones cara a cara. Cuando Rousseau se refiere a un estado ideal (*Del Contrato Social*) señala como una condición deseable una extensión territorial reducida, que posibilite la comunicaciones y el mantenimiento

[91] A diferencia del siglo XVII (en la primera mitad), el siglo XIX opondrá la familia a la escuela, a través de un proceso de sustitución de la educación familiar por la institución escolar en un contexto de laicización de la sociedad

del orden social. El modelo pareciera ser el de la ciudad, como el lugar, tal como lo señalé en páginas anteriores, donde existe la posibilidad de la mirada permanente de los "otros" sobre cada ciudadano.

En *Elisa o la nueva Heloísa* aparece con nitidez esta visión del espacio público. Al respecto Starobinski (1983; 138) señala:

> Concebida (la comunidad de Clarens) como un organismo único [92] en que todas las partes se complementan, imaginada como un yo colectivo, la comunidad trabaja sin salir de sí misma.
> [...]En Clarens todo está estrechamente relacionado. La autarquía económica supone la unanimidad del grupo social: Esta a su vez supone corazones abiertos, confianza sin sombras.

La unanimidad del grupo social, el encuentro entre las almas, en suma la transparencia... no excluyen el control social, la "mirada" de los otros. Con ello, según el análisis de Pariente (1972; 185) la mirada de todos sobre cada uno, que constituyó la desgracia de la humanidad (tal como lo señala Rousseau en el *Contrato Social*) constituirá su salvación, a condición de que el legislador haga de modo que no sea mirado en razón de su riqueza o poderío, sino en razón de sus cualidades morales y de los servicios prestados al Estado. La educación del ciudadano también contribuirá a este propósito.

En suma el ideal lo constituye una ciudad sin leyes, ya que las leyes son internas, se basan en la virtud ciudadana (en la cual se unen moral pública y moral privada).

El planteamiento de tales metas constituye todo un reto para la educación. Sería difícil pensar en términos curriculares una "enseñanza de la virtud". Por ello, analizaré el planteamiento de Rousseau sobre la educación como encuentro intersubjetivo y la importancia de la creación del "entorno adecuado", más que de prescriptivas acerca de qué enseñar y cómo

---

(Caron, 1996).
[92] El subrayado es mío.

enseñar.

El aspecto de sistematización curricular aparece, a mi juicio, en su propuesta para Polonia de una educación pública (sin excluir la privada). En los lineamientos para la educación pública (expuestos en el capítulo cuatro) he analizado el interjuego entre sentimientos patrióticos, virtudes cívicas y espíritu de grupo. Su referencia a los juegos compartidos, a la emulación, cuyos riesgos ya he señalado, nos muestra la supremacía de un pensamiento educativo acorde con el código curricular moral[93] (Lundgren, 1992) en detrimento de la preocupación rousseauniana por el camino de la observación y la experiencia señalados en el *Emilio*.

Uno de los "habitantes" del espacio doméstico (o por lo menos de un espacio con una alteridad restringida en *Emilio*) lo constituye el niño. En su "descubrimiento" en cuanto individuo tiene especial relevancia el pensamiento de Rousseau.

- **El niño como individuo.**

Sin duda el pensamiento de Rousseau acerca del niño constituye, sin excluir las particularidades que lo caracterizan, una expresión de su época, la cual se gestó en forma paulatina a partir de los finales del siglo XIV y permitió configurar una nueva conciencia del individuo respecto de sí mismo y de los demás. (Gélis, 1992)

El descubrimiento del sujeto, de su individualidad así como la separación entre el mundo externo y la subjetividad son temas, que, como ya lo manifestara en el capítulo uno, se ponen de manifiesto desde el pensamiento de San Agustín y son prolongados por la reforma protestante.

[93] En el capítulo 1 me he referido a la concepción de Lundgren sobre los códigos curriculares y en particular, los códigos realista y moral. En el caso particular del código curricular moral hago referencia a un pensamiento socio-educativo, ya manifiesto desde la primera mitad del siglo XVIII y que expresa preocupaciones políticas y sociales dominantes en torno a la creación de un nuevo orden social y a la formación de los ciudadanos en sus deberes dentro

Esta individualidad otorgada al hombre no se reconoce en el niño sino hasta finales del siglo XIV; hasta entonces el niño era considerado como un ser de vida precaria y por ende los padres debían resignarse a la muerte prematura de un hijo enfermo. Así el niño formaba parte de un ciclo vital en dónde él estaba destinado a la prolongación de la estirpe. (Gélis, 1992)

En Locke y en Rousseau cabe destacar el nacimiento del cuerpo y de la persona física del niño, que ya no era copia del adulto, ni aquel hombrecito que había que salvar a cualquier precio, sino un individuo bueno por naturaleza. (Caron, 1996)

La nueva relación con el niño se pone de manifiesto en la voluntad cada vez más expresa de preservar la vida del niño. La primera parte del *Emilio* constituye claro ejemplo de ello. Allí Rousseau critica la estrechez de la puericultura de su época afanada en poner ataduras al recién nacido y dándole, en consecuencia, como primeras impresiones las del dolor. Aconseja la crianza como tarea de la madre y no como actividad destinada a nodrizas. La meta de los primeros años será hacer del niño un ser robusto y sano, adaptable a diferentes climas. No escatima detalles en este anhelo, aconseja acerca del baño, de la alimentación, de la vestimenta, de su cuna. El niño ocupa un lugar central, constituye un sujeto desde su nacimiento.

Este afán de fortalecer al niño y la preocupación por su cuerpo y su cuidado conforman un pensamiento de ruptura con el modelo del niño "místico" puesto de manifiesto durante el siglo XVII. Este modelo contrapuesto al modelo de niño como parte del linaje, expresa su realización no en la prolongación de su vida a través de su descendencia, sino en el celibato y en la consagración a Dios, y en este "descuido" de lo terrenal incluye el no ocuparse del cuerpo ni de su higiene. El niño rousseauniano es un ser para sí y para la vida civil.

Empero ¿a quién está destinado este modelo? y ¿cuál es el modelo de niño delineado por Rousseau?

---

del marco del Estado.

El modelo de niño está destinado, sin duda, al sexo masculino. Aún cuando Rousseau expresa que el hombre y la mujer son iguales en todo lo que corresponde a la especie y son diferentes en lo que es peculiar al sexo, serán las peculiaridades "femeninas" y, como ya lo expresara en el capítulo cuatro, la necesidad de conformar una familia patriarcal, las que determinarán el modelo femenino.

Excluye a la mujer de un ideal de autonomía para señalar expresamente su dependencia y heteronomía.

Los rasgos de este modelo ya los he señalado al referirme a la identidad de los contractantes (capítulo tres). Deseo ahora remarcar ciertos aspectos de importancia para concebir a este niño como un ser educable.

En este sentido a la concepción del niño como ser de bondad hay que añadir otro aspecto, la que se trata de un ser débil, tierno, necesitado de asistencia, necesitado de la educación.

Ser débil pero susceptible de fortalecerse; toda la preceptiva rousseauniana está encaminada en tal sentido: acostumbrarse a variedad de climas, no vivir con excesiva holgura y hacer tempranamente el aprendizaje del dolor, medio por el cual se humanizará el sujeto.

La fortaleza no excluye el sentimiento de la precariedad de su vida. Una vez más la muerte acecha y nuestro autor es plenamente consciente de las limitaciones de la medicina de su época. Las ha vivido en carne propia:

> Al principio de la vida son mayores los riesgos de ella, y quien menos ha vivido, menos esperanza de vivir puede tener. La mitad, cuándo más, de los niños que nacen, llegan a la adolescencia, y tal vez no alcance nuestro alumno la edad del hombre. (*Emilio*, 1975, Libro II; 64)

Quizás por esta misma conciencia de la precariedad de la existencia del niño es menester ser

respetado en sí mismo y no como germen del hombre que podrá llegar a ser. Es necesario que goce el presente, porque el futuro es incierto.

Es un ser con flaquezas que necesita del auxilio de los demás, requiere ser preservado, fortalecido, renaturalizado antes de su ingreso en la vida civil. Este es el camino que propone a Emilio, tal camino está sustentado en la idea de la perfectibilidad del hombre.

En el *2° Discurso* (1985; 220), al referirse a la línea divisoria entre el animal y el hombre, expresa:

> [...]Pero aún cuando las dificultades que rodean todas estas cuestiones dejaran pie para disputar sobre esta diferencia del hombre y del animal, hay otra cualidad muy específica que los distingue sobre la que no puede haber réplica: es la facultad de perfeccionarse;[94] facultad que con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás, y reside entre nosotros tanto en la especie como en el individuo, mientras que un animal, al cabo de algunos meses es lo que será toda su vida, y su especie, al cabo de mil años, lo que era el primero de esos mil años.

La "perfectibilidad" del hombre puede verse desde diferentes ángulos. Como un proceso de desarrollo de la especie humana, el cual, a juicio de Rousseau, ha requerido millones de años. Exponente de ello lo constituye el desarrollo del lenguaje.

Como un proceso individual, que atañe a los sujetos en desarrollo. La facultad de perfeccionarse (y el concurso de las condiciones adecuadas para este fin), explican en el niño el paso gradual de un estado amoral a una moral heterónoma y posteriormente autónoma. También el acceso del niño a la palabra constituye una expresión de su facultad de perfeccionarse.

La perfectibilidad del niño supone una total apertura de metas para la acción educativa. Conocemos, dice Rousseau, el punto de partida de donde sale cada uno de nosotros, pero nadie conoce el otro extremo (*Emilio*). Sin embargo esta nota de optimismo no excluye el reconocimiento de la posible involución del hombre. Rousseau se pregunta:

---

[94] El subrayado es mío.

> ¿Por qué sólo el hombre está expuesto a volverse imbécil? [...]el hombre volviendo a perder por la vejez u otros accidentes todo cuanto su **perfectibilidad** le había hecho adquirir, vuelve a caer más bajo que la bestia misma? (*2° Discurso*, 1985; 220)

Facultad distintiva del hombre, que lo honra y lo eleva, y también es la fuente de sus desgracias. Facultad que abreva en el "amor de sí" y estimula al hombre a su perfeccionamiento.

De ahí la necesidad de un "medio" adecuado que permita el desarrollo de las potencialidades humanas, de ahí, reitero, la importancia del proyecto educativo como culminación de su proyecto político. Las potencialidades humanas hallarán su máxima expresión en la autonomía moral del sujeto. Preeminencia, desde mi punto de vista, de un código moral en su propuesta educativa.

El descubrimiento del valor del niño y de su posibilidad de conservación justifica la acción educativa y le otorgan contenido social. Así el niño por su maleabilidad, por su perfectibilidad y su situación de indefencia puede constituir un "objeto" permanente de la educación.

- **La educación como "encuentro intersubjetivo"**

La educación, en la teoría de Rousseau, finca su posibilidad y su fuerza instituyente en el encuentro entre dos individuos: el preceptor y el niño. Pensamiento que no contradice, a mi juicio, la propuesta rousseauniana de una educación pública (*Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*), porque aún en este ámbito puede señalarse la importancia de la relación alumno-

maestro. Sin embargo cabe señalar que el Antiguo Régimen se pronunció por la pedagogía desarrollada en los colegios jesuitas o en los colegios protestantes.[95] Con lo cual la relación maestro alumno, ideal heredado del humanismo erasmista dejó paso a la relación maestro-clase. El acento en la relación interpersonal en el planteo de Rousseau está cercano a la educación de la nobleza, la burguesía se orientó hacia el envío de sus hijos a los colegios. (Caron, 1996)

El preceptor constituye una figura excepcional, por sus dotes morales e intelectuales y por su capacidad de "darse" al alumno. Rousseau, en la caracterización del maestro y en las prescripciones acerca de su quehacer hace un llamado a la entrega existencial. A un compromiso de vida. Hombre excepcional pero, a la vez, todo ciudadano *(Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia)* es deseable que alguna vez realice, en forma transitoria, el oficio de maestro. A diferencia de la propuesta de Comenio no plantea la profesionalización de la enseñanza.

Se trata, creo, de una aparente contradicción. Aparente, porque para Rousseau la condición primera de todo ciudadano será su moralidad, no existen el ciudadano y la patria sino sobre la base de un profundo compromiso moral con el bien común. A su vez la condición primera que deberá cumplir quien oficie de preceptor será su valor moral. Como expresaba en el capítulo tercero, el preceptor por su fuerza instituyente, constituye, en el plano educativo, una figura semejante al legislador en el plano social.

En consecuencia todo ciudadano, en cuanto ser moral, cumple la condición básica para oficiar de maestro.

El niño, a su vez, ya ha sido ubicado en tanto individuo, en su valor como ser a conservar y como ser diferente al adulto. Es un ser "perfeccionable" y en un proceso de evolución física y moral.

---

[95] En la Europa del siglo XVII había más de 500 colegios que contaban con más de 15.000 alumnos (Caron, 1996; 172).

El "encuentro" entre ambos sujetos se dará primordialmente en el plano de la afectividad. Es un encuentro primero que nada de corazones, de sentimientos, entre un ser adulto capaz de darse a sí mismo y un niño que solo "dependerá" del preceptor. El sentimiento que une a maestro y alumno, aunque con notas que recuerdan el amor-pasión en lo que se refiere a la identificación mutua, es un amor virtuoso, lejano al desorden de la pasión y que permite la síntesis entre el sentimiento y la exigencia del orden.

La relación entre ambos será transparente. La conquista de la virtud hará posible la transparencia entre las almas: conquista de la confianza, franqueza en los sentimientos y en los pensamientos. (Starovinsky, 1983)

El encuentro entre los sujetos, en el caso de el *Emilio*, no está mediatizado por la institución educativa. En este texto, como ya lo manifestara, critica a las escuelas de su época[96] y manifiesta: *"No contemplo instituciones públicas, esos risibles establecimientos que llaman colegios"*. (*Emilio*, 1975, L. 1°; 7)

Al referirse Rousseau a las características deseables de la escuela *(Consideraciones sobre el gobierno de Polonia...)* su preocupación central reside en una educación más igualitaria para la nobleza y los pobres, a partir de la no distinción entre colegios (destinados a la nobleza) y academias (para los pobres) y el establecimiento en los colegios de plazas gratuitas para los hijos de ciudadanos que hubiesen prestado nobles servicios a la comunidad.

Le concede, sí, gran importancia al fortalecimiento del cuerpo, a la realización de ejercicios corporales por parte de los niños. A ello también contribuirán los juegos comunes que posibilitan, además, la socialización grupal, la conciencia de un objeto común y también la competencia y la emulación. Llama la atención este último rasgo ya que Rousseau ha criticado

[96] En estos colegios preponderaba la enseñanza de las humanidades, las ciencias y las matemáticas seguían siendo cosas de aficionados. La enseñanza del latín y de la historia antigua estaba destinada a la formación de generaciones

(Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres) la rivalidad y el orgullo que hacen que un hombre quiera sobresalir sobre los demás.[97]

La educación rousseauniana es pensada sin libros (el libro por excelencia lo constituye la Naturaleza), el único texto que aconseja a Emilio es el *Robinson Crusoe.*[98] El acento está puesto en el despertar de la sensibilidad, de la observación, del autoaprendizaje con un manifiesto rechazo del castigo y de la obligación aparente, con énfasis en el desarrollo de la virtud.

No expresa orientaciones referentes a una organización escolar, a una sistematización del hacer del maestro, reitera su preocupación por la educación negativa que ya manifestara en el *Emilio.*

La fuerza instituyente, subrayo, está puesta en la relación existencial entre maestro-alumno (*Emilio*), entre la madre y el hijo (*Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*). El orden social al que aspira Rousseau supone primero el orden interno del sujeto, por eso su prescriptiva está orientada al terreno del sentimiento, de la formación de la conciencia moral y no basada en criterios externos acerca de cómo regular la enseñanza.

Veamos ahora cómo la valoración del encuentro intersubjetivo adquiere especial relevancia y toma caracteres peculiares en su propuesta metodológica.

---

de retóricos (Caron, 1996; 172). No es de extrañar, por tanto, la crítica de Rousseau.

[97] En el *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, 255-256, señala: *"A medida que las ideas y los sentimientos se suceden, que la mente y el corazón se ejercitan, el género humano continúa amansándose, las relaciones se extienden y se estrechan los vínculos.*

[...]Todos comenzaron a mirar a los demás y querer ser mirado uno mismo, y la estima pública tuvo un precio. Aquel que cantaba o danzaba el mejor; el más bello, el más fuerte, el más diestro o el más elocuente se convirtió en el más considerado, y éste fue el primer paso hacia la desigualdad, y hacia el vicio al mismo tiempo: de estas primeras preferencias nacieron, por un lado, la vanidad y el desprecio, por otro, la vergüenza y la envidia; y la fermentación causada por estas nuevas levaduras produjo finalmente compuestos funestos para la dicha y la inocencia".

[98] Sobre el valor de la obra de Defoe para Rousseau, David Medina (1998) realiza un interesante análisis en el que destaca, entre otros aspectos, que *Robinson* Crusoe, le sirvió para mostrar la veracidad de su tesis del "hombre natural", pero sobretodo sus principios contractualistas y la ideología burguesa y de la nueva estructura social centrada sobre el hombre y sus derechos.

En *Emilio*, Rousseau distingue dos etapas para la acción educativa. La primera de ella corresponde a la infancia (desde el nacimiento del niño hasta los 15 años aproximadamente); la segunda corresponde al aprendizaje de la vida social y abarcará, a partir de la pubertad, toda la vida del sujeto. Es en esta segunda etapa que, en palabras de Rousseau (*Emilio*, 1975, L. III; 205): *"Ya es llegado el tiempo de trabajar, de instruirse, de estudiar[...]"*.

Podríamos, en consecuencia, inferir que en tal momento adquiere especial relevancia el problema del método de enseñanza. Sin embargo no es así. A mi juicio la propuesta metodológica tiene mayor rigor en la primera etapa de la educación de Emilio.

En esta primera etapa prioriza como contenido de la enseñanza la relación del sujeto consigo mismo, con las cosas y con los otros, en último término. Las ciencias, las letras (incluso), pueden esperar, el tiempo "perdido" en realidad redituará en ganancia si se ha despertado en el niño el deseo de aprender.

Su tenaz oposición al verbalismo imperante en su época es manifestada a través de un método calificado como "inactivo". (*Emilio*, 1975, L. II; 128). La primera sugerencia es la no premura del maestro. El desarrollo de la capacidad de observación del niño, la espera del momento oportuno y la adecuada selección de los objetos que es necesario que conozca así como ocultarle los que deba ignorar (todo aquello que induzca a la apariencia, al engaño, a la mentira y la simulación). Su regla básica será la oposición a lo ya establecido, en lugar de pensar en el futuro remoto del alumno el maestro estará atento a lo que directamente atañe al niño, a su presente, e intereses inmediatos.

El método inactivo opera a través de "acciones" y no de discursos. Son las "*lecciones de la práctica*". (*Emilio*, 1975, L. II; 103). En lugar de palabras, hechos, en lugar de razonamientos impostados por el maestro, que el alumno saque sus propias consecuencias. Las lecciones a través de la práctica: *"de lo que han hecho* (los niños) *y* (aquello que) *les han hecho*

requieren tiempo, pero son inolvidables". (*Emilio*, 1975, L. II; 99)

Concepción del tiempo de la enseñanza no atado a plazos perentorios o formales, la educación se inscribe como proceso de vida y los tiempos son los de los sujetos inmersos en este hacer.

Es un método a la vez uno y múltiple. Uno en tanto propone un camino de índole general que podría sintetizar en: observación cuidadosa del niño, atención a su naturaleza; no premura, paciencia, *"dejar que madure la infancia en el niño"* y tenaz cuidado de su entorno.

Múltiple porque se conformará de acuerdo a cada niño, a sus características, a su temperamento dirá Rousseau. Depende, en definitiva, del particular "encuentro" entre el maestro y su discípulo. Lejos está de conformar una tecnología de la enseñanza que asegure la rapidez del aprendizaje de determinadas nociones y conceptos. Sin embargo el tiempo, aparentemente "perdido" será ganancia para el futuro. Primero conquistará Emilio la autonomía física, luego su autonomía moral.

- **La religión cívica**

En el capítulo uno de este trabajo he considerado el particular deísmo de los Ilustrados y la posición asumida por Rousseau. Retomaré en consecuencia tales ideas para hacer hincapié en el valor ideológico-homegeneizador otorgado por Rousseau a la religión concebida como elemento fortalecedor de las virtudes cívicas.

Distingue en la religión el dogma y la moral. En el dogma considera dos partes: una de ellas establece los principios de los deberes del hombre y sirve de base a la moral, la otra

comprende los dogmas especulativos que constituyen cuestión de fe (*Cartas desde la montaña*, 1989; 40):

> En lo referente a la parte de la religión relativa a la moral —vale decir: la justicia, el bien público, la obediencia a las leyes naturales y positivas, las virtudes sociales y todos los deberes del hombre y del ciudadano—, compete al gobierno decidir; este aspecto de la religión es el único en entrar directamente bajo su jurisdicción, y de él debe proscribir, no el error, del que no es juez, sino toda opinión nociva que tienda a cortar el nudo social.[99]

Desde la negatividad Rousseau previene contra la religión que separe en lugar de unir a los miembros de la comunidad. Al universalismo opondrá el nacionalismo; ante un humanismo que no reconoce fronteras ubicará al patriotismo que pone en primer término las obligaciones para con el propio país. Nuevamente estamos frente al hombre y al ciudadano. Y, nuevamente también, Rousseau optará por el ciudadano sin dejar de ver las limitaciones que tal opción conlleva.

El cristianismo se define por su universalidad, se trata de una religión que desde su origen es universal, no tiene nada de la idiosincracia de cada país. Su creador *"abrazando por igual a todos los hombres en su ilimitada caridad"* quitó las barreras que separan a las naciones e hizo de la humanidad su causa. (*Cartas desde la montaña*, 1989; 49)

En consecuencia Rousseau recomienda la separación de la Iglesia y el Estado. Al cristianismo competirá lo extraterrenal, el cuidado de la conciencia. Se admitirá sólo como opinión, creencia, sentimiento, sin vínculos con los poderes terrenales. Y si bien estima de importancia que el Estado no se vea privado de religión, considera que es preferible que no la tenga a tener una: *" bárbara e intransigente que, tiranizando las propias leyes, atentase contra los deberes del ciudadano"*.[100] (*Cartas desde la montaña*, 1989; 51)

---

[99] El subrayado es mío.
[100] El subrayado es mío.

A la religión "civil" corresponderá el gobierno de las conciencias, en lo que hace a la sociabilidad del ciudadano. (*El contrato social, Cartas desde la montaña*) La tarea de un legislador deberá estar orientada a instituir una religión de carácter cívico, la cual contendrá los dogmas fundamentales de toda buena religión, pero, en especial aquellos que son verdaderamente útiles a la sociedad.

La religión civil toma el sentido de una educación cívica orientada a reforzar el carácter esencialmente patriótico de la educación pública, forma parte, a mi juicio de la institucionalización de la educación como función del Estado. Pero, en especial, constituye un elemento de importancia para que los sujetos internalicen las normas y se autodisciplinen. La real fuerza del proceso socializador de la educación pública se mostrará en la conciencia de cada ciudadano. *"Si es cierto que lo bueno sea bueno, debe serlo en lo interior de nuestro corazón"*. ("Profesión de fe del presbítero saboyano" en: *Emilio*, 1975, L. IV; 126)

A través del sentido educativo de la comunidad, del rol de los padres y de la educación pública como encargo estatal, Rousseau plantea elementos fundamentales de un código curricular moral para la formación del ciudadano. Contribuye a elaborar una de las utopías de gran trascendencia para la modernidad.

Su ideal educativo, con los matices particulares que he señalado, se encuentra hondamente arraigado en el pensamiento ilustrado. La Ilustración sostuvo la creencia de que la transformación de la sociedad tenía como sustento primordial la educación del ciudadano ilustrado, prototipo de una sociedad libre (en el pensamiento de Voltaire) o con énfasis en condiciones más igualitarias (Rousseau), basada en un pensamiento deísta o ateo según los diferentes pensadores. Así desde el recién nacido hasta el joven, el siglo XVIII reinventó las edades de la vida ritmadas por la educación y la instrucción que, por etapas, permitían fabricar el hombre ilustrado, su meta ya no lo constituye el cielo sino la felicidad. (Caron, 1996)

Comienza a pensarse en un sistema educativo de carácter incluyente para todos los sujetos. A ello ha contribuido, desde mi punto de vista, el planteo de Rousseau al referirse a la educación del hombre (que en mi interpretación representa al burgués), su preocupación por una formación general, en los roles "complementarios" según el análisis de Luhmann (1993).[101] Para el real cumplimiento de la demanda de inclusividad será necesario esperar a las disposiciones legales sobre la obligatoriedad escolar producto del siglo XIX.

Rousseau, en esta empresa, ha señalado líneas centrales para la formación del ciudadano, aunque en tal camino haya subestimado la educación de la mujer y su pensamiento sobre este tema se extendió a siglos posteriores, confinando a la mujer en el espacio doméstico. Su importancia, a mi juicio, radica en sus aportes a la conformación de un código moral preocupado no sólo por la problemática del orden social, aunque tal preocupación esté presente, sino en su planteo de la ciudadanía y de la educación del ciudadano, como asuntos prioritarios para la conformación de un proyecto político republicano y para la construcción de una sociedad más igualitaria.

La ciudadanía entendida como la ubicación del individuo en una comunidad política, sus derechos y deberes para su ejercicio responsable y en especial la presencia de cualidades morales que legitiman su acción en la vida privada y la pública.

[101] Al referirse al proceso de inclusión de la población a la escuela, Luhmann (1993; 45), quien toma este concepto de Talcott Parsons, en el sentido de que en la transición a la diferenciación funcional no sólo se diferencian los roles de prestación activa, sino también sus roles complementarios. La inclusión no puede extenderse a los roles de prestación activa, sino sólo a los complementarios: no todo el mundo puede volverse médico, pero paciente sí; no todo el mundo puede ser maestro, pero alumno sí.

CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo he planteado: ¿cómo surge un pensamiento político social preocupado por el "orden" y cómo se refleja esto en un pensamiento sobre la educación que, en forma cada vez más evidente, toma como eje principal la formación del ciudadano y con ello la necesidad de pensar la educación como una función pública y a cargo del Estado?

Para su respuesta, en el desarrollo del trabajo, he seguido el ejercicio de la "razón triunfante" a través de las nuevas visiones sobre la Naturaleza y su aplicación sobre diversos campos de la actividad humana; en el pensamiento científico-experimental que recoge la tradición iniciada en el siglo XVI; en las nuevas concepciones sobre la felicidad humana y el origen del mal y en la emergencia del principio de utilidad social como criterio legitimador de las acciones humanas.

En este recorrido, constituyen elementos clave, a los fines de mi investigación, las teorías del derecho natural y las teorías contractualistas. La idea del contrato social como contrato de asociación configura el germen de un nuevo planteamiento de la relación entre el individuo y el Estado. El súbdito se transforma en ciudadano.

La ciudadanía entendida como construcción histórica nos aleja de una concepción ontológica o estática y nos permite verla como un proceso de construcción progresiva. A la vez este proceso de construcción histórica permite visualizar a la ciudadanía en su asociación con la modernidad y la hace depender de valores universales e igualitarios.(Bobes, 1998)

En este contexto se ubica el pensamiento de Rousseau, cuyo planteamiento de la ciudadanía asume notas características:

- la relación directa del individuo con el Estado, sólo en condiciones excepcionales (tal es el caso de Polonia) admite la representatividad. La relación directa tiene vinculación con su prescriptiva acerca del tamaño del Estado y el valor positivo otorgado a un país de proporciones pequeñas;

- el bien común por encima de los intereses particulares. La garantía de este bien común y de su vigencia, estará dada por la primacía de la voluntad general;

- la exigencia de moralidad al Estado, condición indispensable de su legitimidad y de la posibilidad de la existencia de la patria y de sus ciudadanos.

- el desarrollo de la virtud como condición indispensable para la vigencia del derecho y de mayor valor, en la práctica social, que la represión a través de las leyes. La autonomía moral como elemento imprescindible para una ciudadanía responsable, reflexiva y crítica;

- una formación humanitaria a través del ejercicio de la piedad. Valoración de la tolerancia (en oposición al dogmatismo) y de la libertad de pensamiento;
- el sentimiento de identidad nacional, es decir el reconocimiento de la pertenencia a un territorio y a su ideosincracia, el orgullo por la propia identidad y su diferenciación con otros pueblos;

- la participación activa y responsable en las cuestiones públicas.

Por último cabe reiterar que se trata de una concepción de ciudadanía no incluyente de todos los sujetos sociales. Como ya lo señalara en el capítulo cuatro, en el *Proyecto de constitución para Córcega*, establece restricciones de género, estado civil y económicas para la asunción de la ciudadanía.

La ciudadanía se constituirá a través de un largo y complejo proceso que involucra al individuo desde su nacimiento hasta la mayoría de edad. Tal idea es una consecuencia de la concepción de Rousseau del hombre como ser por naturaleza solitario y que "accede" a la socialización y de la construcción de la moral pública como una consecuencia (¿necesidad?) de la vida en común con otros seres humanos.

En este proceso, para el cual operan conjuntamente el espacio público y el espacio privado (como analizo en el capítulo cinco) son de suma importancia una visión orgánica de la sociedad en la cual la "vigilancia" mutua es posible y permanente; la conformación y el mantenimiento de la familia patriarcal en cuyo centro la mujer constituye la portadora y responsable de la moral privada sustento de la moral pública y una relación educadora basada primordialmente en el encuentro intersubjetivo, en la participación de los niños y jóvenes en juegos, competencias y festividades comunales y patrias.

La idea de una escuela pública y a cargo del Estado juega un papel preeminente en la preocupación por la formación de los ciudadanos. A lo largo de este trabajo he insistido sobre mi interpretación acerca de que el sentido general de la obra de Rousseau lo constituye la formación del ciudadano, sin excluir al individuo, pero buscando la unidad entre lo privado y lo público (coherente con la tradición republicana). Pienso que "leer" a Rousseau con estos parámetros adquiere especial relevancia frente a la actual crisis de la escuela pública.

El amor a la patria, virtud cívica por excelencia, se erige sobre la base del amor propio (sentimiento natural del ser humano). Así la vía del sentimiento es otra vez privilegiada

por Rousseau. El amor tiene más fuerza que la coerción que puede señalar la Ley y a su vez, cuestión que merece especial cuidado por sus implicaciones represivas, sirve para disfrazar la coerción, como he comentado a propósito del papel de la mujer en la familia patriarcal y que cabe destacar en la relación de libertad-dependencia entre preceptor y alumno señalada en el *Emilio*.

Junto a la virtud cívica por excelencia, que constituye el amor a la patria, es necesario recordar la vigencia en el pensamiento de los iluministas de otras virtudes: la tolerancia, la beneficencia y el humanismo. Sin olvidar la feroz defensa realizada por Rousseau a la libertad de pensamiento. (*Cartas desde la montaña)*

El desarrollo de la autonomía constituye la meta para la formación ciudadana. Ser autónomo significa la capacidad de gobierno sobre las pasiones (expresiones del cuerpo), ser capaz de encauzarlas racionalmente y liberarse del yugo que impone la "opinión".

Un concepto de autonomía que sin duda nos remite una vez más a la concepción del hombre natural y a su condición de soledad. En términos actuales resulta necesario plantearnos autonomía y solidaridad no como polos contrapuestos, sino complementarios. Se trata, en la interpretación de Cullen (1997), de pensar un sujeto moralmente autónomo y, al mismo tiempo, responsable del cuidado de sí mismo y de los otros.

La problemática es susceptible de analizarse en diversas dimensiones. Sin dejar de lado a Rousseau, deseo retomar sus "enseñanzas" y a la vez atreverme a reinterpretarlas.

Del reconocimiento de la bondad natural del hombre (sustentada en su teoría sobre el estado de naturaleza), Rousseau deriva el concepto de la perfectibilidad del hombre (perfectibilidad que no impide la posibilidad de la involución, prueba de ello es la degradación de las costumbres propia de la sociedad de su época). La perfectibilidad supone el reconocimiento de una concepción evolutiva del desarrollo humano. Plantea en consecuencia la

evolución de la razón en el niño desde la ausencia de razón, en los primeros años de vida, a una razón sensitiva o pueril propia de la infancia hasta arribar a la razón intelectual. Del mismo modo y con el concurso particular de los sentimientos, asistimos al paso de una ausencia de moral (la amoralidad de la primera infancia similar a la amoralidad del hombre natural) a una moral que se construye, con base en las relaciones sociales desde la heteronomía para arribar a la autonomía.

En ambos casos, en lo relativo a la razón intelectual como a la autonomía moral, Rousseau destaca su valor como principios activos, como energía del ser humano. Tal concepción genética de la moral en el niño, se anticipa al pensamiento desarrollado por Piaget y además, permite visualizar los procesos educativos que, a juicio de Rousseau, permitirán la autonomía moral. Revisar, por ende sus ideas acerca de la educación "natural" y la educación "realista", abre a mi juicio caminos interesantes para el plantemiento didáctico relativo a la educación ética y ciudadana.

La relación-interrelación que nos sugiere entre la educación realizada en el seno de la familia (educación privada en su época, y en general dedicada a la nobleza) y la educación pública (*Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*), nos permite pensar en la importancia del planteo, a nivel de Política Educativa y del curriculum, de la necesaria convergencia entre la educación pública y la privada en lo que hace a compartir una formación ética y ciudadana y la unidad de esfuerzos en pro de un proyecto nacional compartido. Tal proyecto requiere de amplia discusión sobre los valores de igualdad, equidad, libertad y solidaridad.

La visión de una comunidad atenta a cada uno de sus miembros, el ideal de una estado "pequeño" con relaciones cara a cara de sus miembros, puede vincularse con las propuestas actuales de federalización y descentralización educativas. Tal relación puede parecer contradictoria si recordamos que según la tradición liberal el federalismo es concebido como un

instrumento para prevenir el gobierno tiránico al descentralizar el poder y como parte de un programa de controles y equilibrios en contra de la concentración excesiva del poder (Jon Lauglo, 1996) y que, una de las conquistas de la Ilustración moderna ha significado, a diferencia de la propuesta liberal, la intervención y asunción progresiva de la educación por parte del Estado como un servicio público, lo cual ha dado lugar a sistemas educativos altamente centralizados. Sin embargo, a mi juicio, la idea de federalización, que puede desprenderse del pensamiento de Rousseau, encuentra su basamento en la búsqueda de la legitimidad política a través de la mayor participación de los ciudadanos en la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta que en el marco de las políticas educativas de la descentralización educativa han tenido influencia concepciones de corte organicista (Bolívar, 1996) este planteo de la unidad con sentido orgánico de Rousseau (que conlleva la idea de una "comunidad educativa"), permite reflexionar acerca de la imposibilidad, en nuestra época posmoderna, de un retorno a concepciones que implican relaciones de corte primario establecidos en especial sobre la afectividad, sobre vínculos basados en la cercanía y en la amistad. Implica querer hacer de la escuela un grupo primario lo cual no sólo constiutuye una utopía y un retroceso en la historia, sino que desvirtúa el sentido de la institución escolar.

La escuela necesita replantearse el significado y calidad de su acción conjunta tomando como punto de partida el análisis de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en los salones de clase. Desde tal especificidad podrá construir su acción conjunta y, como señalaré más adelante, su proyecto educativo.

La problemática de la relación educativa y la gran relevancia otorgada al encuentro intersubjetivo como "constructor" de la personalidad moral del alumno, y el acento en los juegos comunes y en las festividades patrias constituyen los rasgos, a mi juicio, más desvirtuados de la proyección de Rousseau a la práctica educativa.

Centrada la problemática de la formación moral del alumno en la personalidad del maestro, en tanto modelo deseable de identificación, la educación ética y ciudadana, ha significado en la práctica su desplazamiento a cuestiones ligadas a la "disciplina" del escolar (tomando aquí disciplina en su sentido formal de orden y acatamiento de las normas, no de reflexión sobre las mismas y asunción responsable) y a un virtual vaciamiento de contenidos para su enseñanza.

Confinada al ámbito de la "disciplina" parecen darse como equivalentes la capacidad adaptativa del escolar a las normas explícitas e implícitas de la institución a la asunción progresiva y responsable de formas de participación sociales y políticas. Subyace una concepción de ciudadanía muy alejada al sentido de autonomía moral presente en Rousseau.

Con excepción de cuestiones formales e informativas referentes normas legales y a la Constitución Política de cada país, la educación ética y ciudadana parece reducirse al ámbito de lo "no enseñable" y al de los "rituales patrios". Sin que con esta afirmación desconozca las preocupaciones presentes en los actuales movimientos de reforma educativa en pro de un nuevo planteamiento de estas cuestiones. Lo que deseo remarcar es que la herencia Iluminista expresada en el positivismo pedagógico consideró que la "moral sin dogmas" impregnaría las diversas practicas sociales, incluida, por supuesto, la práctica educativa.

Esta "moral sin dogmas" (religión cívica en palabras de Rousseau) dota, en su propuesta, de una estructura axiológica universal al planteamiento educativo. La presencia de valores considerados "universales y absolutos" otorga sentido y legitimidad a la acción de la familia, de la escuela, de la educación privada entre preceptor y alumno y de la comunidad en su conjunto. Por ello afirmo la primacía del código moral en el pensamiento educativo de Rousseau. Expresión de ello es la importancia que otorga al criterio de utilidad social en tanto búsqueda de la armonía entre los intereses individuales y el bien común y la posición subsidiaria que ocupa el

criterio de utilidad económica expresado, en la educación realista, como la necesidad de dotar al alumno de los medios adecuados para procurarse su subsistencia.

La educación como proceso de renaturalización, de conformación de un sujeto social (el ciudadano) capaz de autonomía moral y de resistencia a la corrupción está, aun hablando de la educación pública, centrada en el encuentro intersubjetivo entre maestro y alumno (en oposición a la relación maestro-clase propia de los colegios de su época). La figura del maestro, comparable al legislador del *Contrato Social*, adquiere especial relevancia.

Plantea en términos no meramente técnicos sino éticos y morales la problemática de la formación del maestro. Quizás por ello Rousseau se opone a una profesionalización de la tarea del enseñante, sin embargo, paradójicamente, el proceso de la educación natural y de la educación realista constituyen tareas complejas tras su aparente simplicidad.

La educación natural (destinada a la formación del hombre) y la educación realista (tendiente a la formación del ciudadano) requieren, para su realización, tener claro el concepto de proceso educativo al que hace referencia. En oposición a una idea de proceso sujeto a plazos cronológicos, la temporalidad tiene carácter existencial. Rousseau nos habla del tiempo de la naturaleza, de la necesidad de "saber esperar" los tiempos de maduración del niño.

Resulta sin duda difícil concebir en la actualidad la escolarización desde esta perspectiva. Pero también constituye un punto de reflexión ante la preeminencia de criterios organizativos para la toma de decisiones en materia de gestión escolar y la premura por acelerar procesos y cumplir objetivos preestablecidos.

El punto de partida del proceso educativo lo constituye el contrato pedagógico. La idea de contrato, expresada en varios sentidos en la obra de Rousseau: contrato social, contrato sexual y contrato pedagógico, si bien constituye un elemento inherente a las teorías contractualistas (de las cuales nuestro autor es uno de sus exponentes) adquiere dimensiones

existenciales y morales. El contrato pedagógico requiere entrega absoluta de los contratantes, el alumno solo dependerá del maestro. Es mas el maestro por antonomasia es el padre (sin desconocer la función socializadora de la madre en los primeros años de vida del ciudadano). El maestro "reemplaza" al padre, toma su lugar. No se trata de un pacto que signe obligaciones mutuas o una determinada producción por parte del alumno. Creo interesante remarcar ésto porque la noción de "contrato" manejada en algunas vertientes de la Escuela Nueva, en particular en el Plan Dalton de H.Parkhurst (de aplicación en Massachusetts y en la Rusia soviética en la primera mitad de este siglo) tiene caracteres diferentes. El "contrato" firmado por el alumno a comienzo de cada uno de los diez meses del curso escolar, constituye un proyecto de trabajo y estudio libremente decidido por el escolar y a través del cual se compromete al estudio de un determinado número de unidades de los programas de cada una de las materias que conforman el plan de estudios. El alumno decide cual va a ser su proyecto de trabajo y se compromete a un determinado aprendizaje.

En Rousseau, reitero, el contrato es de afecto, confianza y entrega de ambos contratantes y no señala obligaciones concretas.

En el plano metodológico el planteo rousseauniano, conformado a partir de una situación de alteridad restringida: el preceptor y su discípulo, se abre sin embargo, al compromiso de todo el entorno educativo incluida la comunidad. Afirmo ésto porque pensar en las primeras etapas de la educación natural, destinadas a las relaciones del niño con las cosas, requiere la cuidadosa selección de los estímulos, la posibilidad de que el niño haga el aprendizaje de "la experiencia y de la impotencia", como señala Rousseau. La explícita exclusión o limitación al máximo de la verbalización del maestro, el "no adelantarse" y dejar abierto el camino al obrar del niño, previendo claro está que no se haga daño, requiere

ubicar al maestro en un modo de intervención difícil de concebir en una escuela estructurada sobre la palabra.

La negatividad y la ausencia o limitación de los procesos verbales configuran un tipo especial de inducción. Se trata de una inducción que opera en términos de transferencia: el alumno, quiere para sí, a través de un proceso de transferencia, la imagen ideal que le proyecta el maestro. Tal imagen ideal acerca a Rousseau a la escuela tradicional en cuanto la preeminencia de "modelos": la internalización en Emilio joven del prototipo de mujer a la que debe aspirar como esposa, por ejemplo. La internalización de este ideal implica el interjuego dialéctico entre lo imaginario (de especial relevancia en toda la vida del ser humano, en particular en la juventud), lo real (representado en la búsqueda de Emilio de su futura compañera) y lo simbólico en dónde se expresa la influencia cuidadosa, sugerente, no prescriptiva, del preceptor.

El llamado a la comunidad expresado en *Las consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, en el sentido de la importancia de la "mirada" de los otros como elemento de control social, al que ya hice referencia, si bien supone el reino de la moral pública por sobre los intereses privados también abre la puerta a situaciones de asfixia social y de posible pérdida de la individualidad. En este sentido Rousseau insiste en su anhelo por una sociedad en donde sea posible la comunicación entre las almas y condena el imperio de las apariencias.

La transparencia deseada por Rousseau constituye una posibilidad difícil en nuestros días. Así Lundgren (1992) habla de la presencia en la actualidad de un *código curricular invisible,* en cuya conformación juegan múltiples demandas, a menudo contradictorias y que encubren su ideología mediante la pretendida racionalidad y neutralidad de la investigación educativa .

Frente a estos dilemas, creo importante subrayar que la formación ética y ciudadana no se asegura cuando se expresa en las "grandes finalidades de la educación", a nivel legal y

curricular. Es menester pensarla como proceso "enseñable" y enfocarla con rigor desde la discusión curricular.

Numerosas son las cuestiones en torno a ello. En estas conclusiones sólo pretendo señalar algunas posibles líneas de reflexión.

Concebida la ciudadanía como un proceso histórico se hace necesario la discusión pública de la expresión actual de los valores universales que heredaron nuestros sistemas educativos del Iluminismo. Tal reflexión permitiría legitimar una propuesta de valores educativos como sustento de una ciudadanía responsable, participativa, crítica, no excluyente y que atienda a la solidaridad universal.

Pensar su enseñanza implica verla en su doble faz de contenido a enseñar y de sus formas de enseñanza.

El contenido de la educación ética y ciudadana requiere un análisis cuidadoso que diferencie la ética como una disciplina racional y la moral como el conjunto de valores y normas que se conforman como una tradición social determinada o como marcos referenciales para la toma de decisiones y las acciones de individuos determinados (Cullen, 1997), requiere además, ubicar estos saberes en su contexto histórico-social.

Aunado a ello los aportes de diversas disciplinas como la psicología, la antropología, el derecho y la política permitirán el adecuado enfoque de la educación ética y ciudadana.

Las formas de enseñanza y con ello deseo destacar la importancia de no disociar contenido y metodología didáctica, así como su necesaria discusión a nivel curricular, constituyen sin duda un problema complejo.

No se trata de prácticas de imposición tendientes a "inculcar" determinados valores, sino de enseñar a razonar moralmente, de reflexionar, con criterios éticos fundados sobre cuestiones de conflicto de valores, en suma, de ayudar en la construcción de un sujeto con

autonomía moral.

La idea del "proyecto educativo" preconizada por las políticas actuales de modernización educativa creo que puede ser relevante para la formación ética y ciudadana. Para ello será necesario repensar esta noción.

Visualizar el proyecto como una intención filosófica y política: como una aspiración afirmativa de valores en búsqueda de realización. Diferenciar el proyecto "programático" concretizado en acciones planificadas , en objetivos establecidos y en plazos previstos del proyecto como "intención".

El proyecto es y debe ser creación, no supone la continuidad lineal de lo establecido (Ardoino, 1980). El sentido de un proyecto está dado por la concepción de hombre y de sociedad en que se inscribe.

El proyecto educativo requiere el compromiso de los actores. No puede ser vivido como una imposición.

Sin olvidar, en términos de Rousseau, que la *piedad humaniza al hombre* y a través del sentimiento y con la guía de la razón se forma la conciencia humana.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano N. y A. Visalberghi (1974). *Historia de la Pedagogía*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión, 709 p.

Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid, Anthropos, 328 p.

Apple, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós, 209 p.

Ardoino, Jacques (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, Narcea Ediciones, 311 p.

Arendt, Hannah (1996). *La condición humana*. Barcelona, Paidós, Estado y sociedad, 359 p.

Bermudo, José Manuel (1984). *J. J. Rousseau. La profesión de fe del filósofo. Antología y crítica*. Barcelona, Montesinos Editor, 158 p.

Bobbes, Velia Cecilia (1997). "Cuba cambio social en los noventa". *Tesis de Doctorado en ciencias sociales*. México, El Colegio de México, 340 p.

_____ (1998). "Léxico de la Política. Ciudadanía". México, (en prensa), 18 p.

Bokser, Judit (1995). "Ética y diversidad: interrogantes y desafíos". En: *Revista Estudios*, N° 42, otoño 1995. Instituto Tecnológico Autónomo de México. pp. 31-48.

Bolívar, Antonio (1996). "La institución escolar, sus agentes y las formas de descentralización. Dilemas y falacias". En: Pereyra, Miguel A. *et al.* (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada.* Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A. pp. 237-266.

Boswell, James (1997). *Encuentro con Rousseau y Voltaire.* Barcelona, Grijalbo Mondadori, 82 p.

Burgelin, P. (1952). *La philosophie de l'existence de Jean- Jacques Rousseau.* París, Librairie Philosophique J. Vrim, 224 p.

Caron, Jean-Claude (1996). "La segunda enseñanza en Francia y Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos". En: Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt. *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea.* Madrid, Taurus, 1° edición. pp. 167-237.

Caso, Antonio (1957). *Filósofos y moralistas franceses.* México, Editorial Stylo, 140 p.

Cassirer, Ernest (1972). *Filosofía de la Ilustración.* México, Fondo de Cultura Económica, 403 p.

_____ (1993). *El mito del estado.* México, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, octava reimpresión, 360 p.

Cobo, Rosa (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau.* Madrid, ediciones Cátedra, 280 p.

Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros (1993). *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII.* Edición de Alicia H. Pauleo. Madrid, Anthropos, 175 p.

Cullen, Carlos A.(1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires, Paidós-Cuestiones de Educación. 1ª edición, 260 p.

Derathé, Robert (1979). *Jean-Jacques Rousseau et la Science politique de son temps.* París, Librairie Philosophique J. Vrim, 379 p.

Díaz Barriga, Ángel (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular.* México, Trillas, 93 p.

Duchet, M. (1975). *Antropología e Historia en el siglo de las luces.* México, Siglo XXI, 253 p.

Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización.* Salamanca, Ediciones Sígueme, 274 p.

_____ (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid, Ediciones La Piqueta, 430 p.

Erhard, J. B. *et al. (*1993). *¿Qué es Ilustración?* Madrid, Tecnos, 109 p.

Escalante Gonzalbo, F. (1992). *Ciudadanos imaginarios*. México, El Colegio de México, 308 p.

Furlán, Alfredo (1996). *Curriculum e institución*. Morelia (Michoacán), México, Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 16-Cuadernos del CIIEN 5, 155 p.

Foucault, Michel (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid, Ediciones de La Piqueta, 282 p.

Gaos, José (1962). "Julia o la nueva Heloísa". En: *Presencia de Rousseau*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 153-258.

García Gual, Carlos (1990). "Introducción" En: Platón. *La República o el Estado*. Madrid, Biblioteca Edaf, pp. 9-20.

Gélis, Jacques (1992). "La individualización del niño". En: Ariès, Philippe y George Duby (directores) (1992). *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Madrid, Taurus, 2ª reimpresión, 419 p., pp. 311-329.

Geneyro, Juan Carlos (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 222 p.

Grimsley, Ronald (1977). *La filosofía de Rousseau*. Madrid, Alianza Editorial, 219 p.

Groethuysen, Bernard (1949). *J. J. Rousseau*. France, Idées/Gallimard, 409 p.

_____ (1985). *La formación de la conciencia burguesa durante el siglo XVIII*. México, Fondo de Cultura Económica. 2ª reimpresión, 647 p.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata, 278 p.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 462 p.

Hazard, Paul (1985). *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. Madrid, 1985, 406 p.

_____ (1988). *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*. Madrid, Alianza Editorial, 371 p.

Howlett, Marc-Vincent (1994). *L'homme qui croyait en l'homme. Jean-Jacques Rousseau*. París, Découvertes Gallimard, 192 p.

Jouvenet, Louis-Pierre. Rousseau (1984). *Pédagogie et politique*. Toulouse, Privat, 139 p.

Kant, Y. (1991). *Pedagogía*. Madrid, Akal, 112 p.

Kolakowsky, Leszek (1990). *La modernidad siempre a prueba*. México, Vuelta, 350 p.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid, Morata, 175 p.

Larrosa, Jorge *et al* (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona, Laertes, 241 p.

Lauglo, Jon (1996). "Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación". En: Pereyra, Miguel A. *et al. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada.* Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 496 p. pp. 169-207.

Leigh, R.A. (1969). *Correspondance complète de Jean Jacques Rousseau.* Edition critique établie et annotée par R. A. Leigh. Tomo VIII. Janvier-mai 1761. Genéve, Institut et musée Voltaire-The University of Wisconsin Press, Madison, 389 p.

Lévi-Strauss, Cl. *et al.* (1972). *Presencia de Rousseau.* Buenos aires, Ediciones Nueva Visión, 226 p.

Lyotard, Jean-François (1989). *La condición postmoderna.* Madrid, Cátedra, 119 p.

_____ (1989). *La posmodernidad (explicada a los niños).* México, Gedisa, 123 p.

Locke, John (1900). *Pensamientos acerca de la educación.* Madrid, Ediciones de La Lectura, 396 p.

_____ (1990). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil. Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil.* Madrid, Alianza Editorial, 238 p.

Lourau, R. (1975). "2. ¿Un problema político?. En Lapassade, Georges (1977). *Autogestión Pedagógica. La educaciòn en libertad* Barcelona, Granica editor, pp. 37-88.

Luhmann, Niklas y K. E. Schorr (1993). *El sistema educativo. (Problemas de reflexión).* México, Universidad de Guadalajara- Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 399 p. y apéndice.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización.* Madrid, Morata, 127 p.

Medina, David (1998). *Jean- Jacques Rousseau: lenguaje, música y soledad.* Barcelona, Ediciones Destino, 435 p.

Mondolfo, R. (1967). *Rousseau y Marx.* Buenos Aires, Eudeba, 141 p.

_____ (1967). *Rousseau y la conciencia moderna.* Buenos Aires, Eudeba, 137 p.

Narodowski, Mariano (1995). "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas".

En: Revista *Propuesta Educativa.* Nº 13, Diciembre de 1995, año 6. Flacso. pp. 19-23.

Not, Louis (1987). *Las pedagogías del conocimiento.* México, Fondo de Cultura Económica, 495 p.

Pariente, Jean Claude (1972). "El racionalismo aplicado de Jean-Jacques Rousseau. En: *Levi-Stratuss*, Cl. et al. op. cit. pp. 163-188.

Picó, Josep (comp.) (1988). *Modernidad y postmodernidad.* Madrid, Alianza Editorial, 385 p.

Plebe, Armando (1971). *Qué es verdaderamente la Ilustración.* Madrid, Doncel, 165 p.

Popkewitz, Thomas S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Madrid, Morata-Fundación Paideia, 295 p.

Rousseau, J. J. (1964). "Considérations sur le gouvernement de Pologne" En: *OEuvres complètes. Du Contrat Social. Écrits Politiques*. Éditions publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Tomo III. Ginebra, Ediciones Gallimard, París, Bibliothèque de la Pléiade, pp. 951-1041.

_____ (1964). *Confesiones*. Traducción, introducción y notas de Rafael Ballester Escalas. Barcelona, Editorial Mateu, 532 p.

_____ (1975). *Emilio*. Prólogo de Jerónimo Muñoz. Tomos I y II. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Nuestros clásicos 46, 273 p. y 430 p.

_____ (1979). *Escritos de combate*. Introducción y notas de Salustiano Masó. Introducción, cronología y bibliografía de Georges Benre Kassa. Madrid, Alfaguara. 682 p.

_____ (1985). *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres.*Prólogo y notas de Mauro Mariño. Madrid, Alianza Editorial, 341 p.

_____ (1985). *Discurso sobre la Economía política*. Traducción y estudio preliminar de José E. Candela. Madrid, Tecnos, 56 p.

_____ (1988). *Las ensoñaciones del paseante solitario*.Prólogo de Mauro Armiño. Madrid, Alianza Editorial, 226 p.

_____ (1988). *Proyecto de Constitución para Córcega. Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*. Estudio preliminar y traducción de Antonio Hermosa Andújar. Madrid, Tecnos, 158 p.

_____ (1989). *Cartas desde la montaña.* Traducción, introducción y notas de Antonio Hermosa Andújar. Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla, 269 p.

_____ (1994). *Escritos polémicos Carta a Voltaire. Cartas a Malesherbes. Carta a Beaumont. Carta a Mirabeau.* Estudio preliminar de José Rubio Carracedo. Madrid, Editorial Tecnos, 160 p.

Sacristán, J. Gimeno (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 415 p.

_____ y A. I. Pérez Gómez(1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 441 p.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1962). "La filosofía de Rousseau y su influencia en México". En: *Presencia de Rousseau.* México, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 39-87.

Santoni Rugiu, Antonio (1995). *Historia Social de la educación.* Vol. I y II. Morelia, Michoacán, México, Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación 8 y 17.

Starobinski, Jean (1983). *Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo.* Madrid, Taurus, 385 p.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata, 319 p.

Tedesco, Juan Carlos (1996). "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". En: *Nueva Sociedad*, N° 146, nov-dic 1996, Caracas, Venezuela, Editorial Texto. pp. 74-89.

Todorov, Tzvetan (1987). *Fragil felicidad. Un estudio sobre Rousseau.* Barcelona, Gedisa, 118 p.

Touraine, Alain (1993). *Crítica de la modernidad.* Madrid, Ediciones Temas de hoy, 502 p.

Villegas, Abelardo (1962). "Rousseau, el hombre". En: *Presencia de Rousseau.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 15-37.

Villoro, Luis (1994). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento.* México, Cuadernos de la Gaceta 82. El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión. 147 p.

Voltaire (1994). *Memorias.* Traducción, prólogo y notas de Agustín Izquierdo. Madrid, Valdemar, 125 p.

Yurén Camarena, María Teresa. "La autonomía como criterio axiológico en la educación de la mujer: Crítica a J. J. Rousseau". pp. 33-38.