

ISSN 2542-3185 ~ Depósito legal ppi 201502ZU4645

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa

ISSN 0798-1171 / Depósito legal pp 197402ZU34



CUESTIONES POLÍTICAS

Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público "Dr. Humberto J. La Roche"
de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela

Vol.33

No.59

Julio

Diciembre

2017



T

eoría Política



La educación rousseauiana como liberación y esclavitud

*Mauro Javier Saiz**

Resumen

El artículo busca considerar el papel que la educación ocupa en el conjunto de la obra rousseauiana. El método empleado es un análisis integrativo de las principales obras del autor, con referencias a escritos habitualmente considerados menores, donde éstos resulten pertinentes para dilucidar la temática tratada. Partiendo de su concepto de naturaleza como un estado originario perdido, la función educativa tiene como misión la construcción de un hombre distinto del primitivo salvaje, pero que conserve sus cualidades esenciales. Tanto en su propuesta política como en los escritos dedicados a un modelo doméstico y privado, la construcción adecuada del hombre es la operación fundamental sobre la que descansa su posibilidad de integrarse en la sociedad sin perder la libertad. Sin embargo, se identifican una serie de contradicciones que permiten afirmar que los distintos modelos de la educación rousseauiana están destinados al fracaso y producen antes un nuevo modo de esclavitud que la libertad prometida.

Palabras clave: Rousseau; educación; naturaleza; libertad; esclavitud.

* Abogado por la Universidad de Buenos Aires, Licenciado y doctorando en Ciencias Políticas por la Universidad Católica Argentina, y becario de CONICET. Docente en Universidad Católica Argentina - Instituto de Investigaciones Sociales / CONICET en materias vinculadas con la historia del pensamiento político y la filosofía política contemporánea. Correo electrónico: maurojsaiz@gmail.com

Rousseauian education as liberation and enslavement

Abstract

This paper considers the role of education in the works of Rousseau. The method used is an integrative analysis of the author's main works, referencing writings usually considered minor, where these prove relevant to understanding the theme of the study. Starting with his concept of education as a lost original state, the educational task has as its goal the construction of a man different from the primitive savage, but also maintaining its essential qualities. Both in his political program and in the essays concerned with a domestic and private model, the adequate construction of man is the fundamental operation on which the possibility to integrate into society without losing freedom rests. However, it is possible to identify a number of contradictions that allow us to say that the different rousseauian models of educations are bound to fail, and produce a new kind of slavery rather than the promised freedom.

Key words: Rousseau; Education; Nature; Freedom; Slavery.

Introducción

Jean-Jacques Rousseau es uno de esos pensadores cuya obra es difícil de sintetizar. La amplitud y diversidad de su producción teórica y artística abarca desde la música, la antropología, la política y hasta la educación. En cada caso, su excepcional sensibilidad le permitió percibir algunas de las grandes tensiones subyacentes al mundo moderno que tenía frente a sí, y, principal entre éstas, la constatación de la bondad natural del hombre y su corrupción por las instituciones sociales. No fue, ciertamente, el primero en sostener esta tesis; pero sí, tal vez, quien mejor expresó el problema de la distancia entre el reclamo de libertad del individuo, tan propio de su (y nuestra) época, y la necesidad práctica de la vida social, con todas sus potenciales consecuencias negativas.

Desde luego, el autor ginebrino no se limitó a la descripción crítica de la realidad, sino que a lo largo de sus escritos presenta sus propuestas para recuperar esa bondad natural perdida y reconfigurar la sociedad para minimizar sus efectos corruptores. Tamaña misión implica necesariamente prestar atención al desarrollo físico y psicológico del hombre, es decir, a su educación. Si el hombre ha de vivir de la mejor forma que su naturaleza le permite, debe estar preparado para ello. Es en su aprendizaje y en su interacción con el mundo que le rodea que se adquieren los vicios propios de la sociedad que denuncia y también es allí donde debemos buscar la posibilidad de la virtud. En consecuencia, la función educativa es central dentro del plan redentor rousseauiano. Contrario a lo que se suele pensar, la educación, en un sentido lato,

está presente en la gran mayoría de sus obras y no relegada a un único libro: en sus polémicas, en sus textos políticos e incluso en su producción autobiográfica podemos encontrar una intención pedagógica. Él, Jean-Jacques, es el encargado de enseñar al mundo lo que fue originalmente el hombre y lo que pudo o podrá llegar a ser.

Con todo, si bien la educación ocupa ese rol vital, esto no significa que sus prescripciones en este campo sean siempre coherentes entre sí, ni que el modelo pedagógico prescripto en cada caso efectivamente logre su objetivo en el sistema filosófico general¹. En este trabajo, realizaremos una revisión del papel que la educación cumple en el pensamiento de Rousseau, analizando especialmente cuál es el fin al que está dirigida, qué medios utiliza para alcanzarlo, si constituye un único proyecto global o una gama de opciones alternativas y si es razonable pensar que, más allá de su factibilidad, responde verdaderamente a las exigencias teóricas que el propio autor le impone.

Para esto, en la siguiente sección se explica las principales características del concepto o ideal de naturaleza que funda la reflexión antropológica rousseauiana, buscando determinar cuáles son las propiedades esenciales que lo definen y que, por lo tanto, guiarán sus aportes propositivos posteriores. A continuación se presenta los dos modelos básicos de la educación rousseauiana: el político o público y el doméstico o individual. Después de enfrentar la pregunta por su compatibilidad pasamos a considerarlos particularmente en las secciones tercera y cuarta, buscando determinar en qué medida tienen éxito como programas de liberación del hombre.

1. La naturaleza perdida y recuperada

El punto de partida por excelencia a la hora de considerar el pensamiento filosófico de Rousseau es su concepto de naturaleza. Él mismo sostiene que el principio rector de su obra no es otro que “el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”² (Rousseau, 2001: 28), de lo que lógicamente se sigue la necesidad de comprender adecuadamente ese origen en función del cual gira toda la filosofía rousseauiana.

El modelo rousseauiano de hombre natural pretende llegar al verdadero comienzo, imbuido de una radicalidad de la que carecían otros famosos exponentes de la teoría contractualista, como Hobbes o Locke, según lo plantea en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. El hombre primitivo que él imagina, privado de cualquier determinación que le pudiera venir dada únicamente por la sociedad, es verdaderamente un animal en la mayoría de los aspectos relevantes. Fundamentalmente se distingue de ellos por dos características esenciales: su libertad y

1 Como recuerda Ribotta (2009: 201-203), el propio Rousseau defiende más de una vez la coherencia interna de su obra, a pesar de sus manifiestas tensiones y hasta contradicciones.

2 Todas las traducciones son del autor, salvo donde se indique lo contrario en el listado de referencias bibliográficas.

su perfectibilidad. Es ésta última la que eventualmente posibilitará su transformación y la salida de la condición originaria.

Ahora bien, el propio Rousseau reconoce que dicho estado ha sido perdido para siempre y que su propuesta no es un llamado a regresar a las cavernas (contra lo que irónicamente expresara Voltaire [1755])³. En varios pasajes resalta su actitud ambivalente frente al paso al estado social, que encierra la virtualidad de elevar al hombre o precipitarlo, como de hecho ha sucedido históricamente (Rousseau, 1999: 32; 2006: 40-41; 1985a: 479). Como señala Cohen (2010), tal vez la mejor forma de conceptualizar la oposición entre el estado de naturaleza y el civil sería como inocencia y virtud o vicio, lo cual dependerá de las características específicas de la socialización. Entonces cabe la interrogante ¿En qué sentido aquel estado natural demanda nuestra adhesión y qué aspectos se debería restaurar?.

Para ello, debemos detenernos un momento en la secuencia histórica expuesta en el *Segundo Discurso*, donde se narra el proceso por el cual, a través de sucesivas etapas, el hombre natural llega a ser el hombre socializado y corrompido de que se aprecia en estos tiempos. Esta ruptura es según Rousseau (2006), consecuencia de factores extrínsecos y accidentales. Es decir, el hombre podría perfectamente haber permanecido en aquel estado de pura naturaleza y las transformaciones que lo fuerzan a salir de él son accidentales, antes que fruto de la misma lógica interna que ya operaba en el origen (cosa que sí sucede en los otros contractualistas). De allí que se pueda hablar de una separación o aislamiento radical entre la naturaleza rousseauiana y el resto de su génesis histórica (Althusser, 1972: 68). Pero si esto puede predicarse con cierta confianza respecto del momento del origen, más discutible que sea una descripción válida del resto de la secuencia.

En mayor detalle. El hombre salvaje es, como ya se dijo, básicamente un animal con pocas necesidades, solitario, autosuficiente y prácticamente de nulo desarrollo de su razón que permanece latente en la nota de perfectibilidad). “Su imaginación nada le pinta; su corazón nada le pide” (Rousseau, 2006: 42). Explícitamente, es necesario “el concurso fortuito de causas externas que podían no haber nacido nunca y sin las cuales el hombre natural hubiera permanecido eternamente en su condición primitiva” (Rousseau, 2006: 42).

Sin embargo, cuando en la segunda parte del discurso Rousseau retoma este quiebre fundamental, la primera etapa que cronológicamente sigue al estado de pura naturaleza es, según el propio autor, “la época más feliz y duradera” y también “la verdadera juventud del mundo” (Rousseau, 2006: 73). Aquí encontramos ya la organización familiar, la sedentarización, un grado muy rústico de cooperación y división

³ Aunque Voltaire y otros interpretaron los primeros discursos como una defensa de la ignorancia, la animalidad y, en general, el retroceso de la humanidad, el propio Rousseau protesta enérgicamente contra esta lectura (Wokler, 2001: 68-70).

del trabajo, la aparición del lenguaje y, concomitantemente, el primer desarrollo de la razón. El resto de la cronología es bien conocida. La siguiente gran revolución es el descubrimiento de la agricultura y la metalurgia, la desigualdad entre los hombres se acentúa; se introduce la propiedad privada, lo que permite conservar y acentuar esas diferencias, hasta que para superar el estado de guerra e inseguridad en que esto deriva, se instituye el contrato social, creando el poder civil que los ricos acaparan para reproducir esa misma desigualdad, hasta derivar en la esclavitud de todos bajo un déspota.

Toda la progresión desde la aparición de la metalurgia y la agricultura, pasando por la propiedad privada y el poder político, aparece concatenada causalmente por una lógica interna. Cada uno de los nuevos elementos profundiza el momento anterior y preparan el siguiente. Lo que cabe preguntarse es, precisamente, cuál es el punto de no retorno. En otras palabras, ¿qué característica desencadena el proceso corruptivo y, por ende, es la raíz de todos los males sociales? Los intérpretes han ofrecido una cantidad de lecturas sobre este punto. Hay quienes encuentran en la invención de la propiedad privada la verdadera causa de la decadencia o, en la misma línea, aunque remontándose un poco más atrás, en las diferencias materiales que se suscitan incluso antes de la formalización de un derecho de propiedad (Bernal Martínez de Soria, 1998). Otros lo atribuyen a un desplazamiento psicológico: la transformación del amor de sí del hombre natural en amor propio al entablar relaciones sociales y empezar a compararse (Cohen, 2010; Starobinski, 1983).

A primera vista podría parecer que ambas lecturas son compatibles, por cuanto los fenómenos se refuerzan mutuamente y son casi simultáneos. Esto, de dos modos: 1) en primer lugar emerge la desigualdad material y, en segundo término, aquellos que poseen más y mejores bienes despiertan la envidia de los demás hombres, exacerbando la comparación y las diferencias de estatus; o 2) la desigualdad de status es previa y, consecuentemente, permite el acceso a mayor cantidad de bienes, que a su vez reproducen y perpetúan dicha desigualdad.

En realidad, lo que está en juego aquí es una cuestión de énfasis. No cabe duda de que para Rousseau ambas situaciones, tanto la dependencia de la opinión ajena como la excesiva desigualdad material, son perjudiciales y deben ser reducidas a su mínima expresión en cualquier tipo de proyecto redentor (como se observara en la sección siguiente). Pero importa identificar la fuente originaria del mal humano ya que ello pone en evidencia, por la negativa, cuál es la propiedad esencial de esa naturaleza que se ha perdido y que en todo momento el ginebrino aspira a rescatar, de una u otra forma. Esto no significa otra cosa que volver a la pregunta planteada más arriba: ¿qué es eso que el hombre natural poseía y nosotros hemos perdido, eso que es preciso recuperar si hemos de superar la condición caída en que nos encontramos?

Para resolver esta interrogante debemos regresar al punto de quiebre central del *Segundo Discurso*, que no es otro que el pasaje del estado de pura naturaleza al del salvaje que ya ha dado los primeros pasos en su proceso de socialización. Allí –en lo que no por azar constituye al mismo tiempo la separación de las dos partes en que el discurso se divide⁴ –, se introducen ya, embrionariamente quizá, ambas causas de la decadencia posterior. En la “juventud del mundo”, por feliz que fuera este estado, ya encontramos un vínculo suficientemente fuerte para que nazcan la comparación y el amor propio, con sus pasiones asociadas. Así describe Rousseau la escena de una fiesta comunitaria en esa etapa:

Los hombres se acostumbran a reunirse delante de las cabañas o al pie de un gran árbol; el canto y la danza, verdaderos hijos del amor y del ocio, constituyen la diversión o, mejor, la ocupación de los hombres y de las mujeres agrupados y ociosos. Cada cual empezó a mirar a los demás y a querer ser mirado el mismo, y la estimación pública tuvo un precio. Aquel que mejor cantaba o bailaba, o el más hermoso, el más fuerte, el más diestro o el más elocuente, fue el más considerado; y este fue el primer paso hacia la desigualdad y hacia el vicio al mismo tiempo. De estas primeras preferencias nacieron, por una parte, la vanidad y el desprecio; por otra, la vergüenza y la envidia, y la fermentación causada por esta nueva levadura produjo al fin compuestos fatales para la felicidad y la inocencia (Rousseau, 2006: 71).

Como se podrá observar, están presentes todas las notas típicas del amor propio en su connotación negativa. Si éste no se manifiesta en toda su capacidad destructiva se debe menos a que tenga cualidades intrínsecas diferentes, y más a que todavía es suficientemente débil y poco desarrollado como para ser refrenado con cierta facilidad por la piedad y la reducida cantidad de posibilidades de diferenciación. Encontramos aquí ya una cierta división rudimentaria del trabajo que aún no alcanza a producir una desigualdad material significativa. Aun así, es sólo cuestión de tiempo hasta que esto suceda. Entonces no resulta demasiado aventurado afirmar que en este primer estado social arcaico ya están presentes las mismas propiedades psicológicas que irán profundizándose a lo largo de la corrupción histórica posterior. Esto parece contradecir al propio Rousseau, quien atribuye al azar la salida de este estado para pasar al siguiente, pero ¿verdaderamente se puede considerar azaroso el descubrimiento de la metalurgia y la agricultura? Una vez que el hombre ya comenzó a desarrollar su razón y adquirió las cualidades morales propias de la vida social, ¿no está ya inmerso en una secuencia que no puede detener? No se trata en el fondo de una situación ideal cuya inversión o trastoque constituya el error y la caída. Por el contrario, si esta etapa es feliz, no lo es porque presentara condiciones positivas en sí mismas, sino porque

4 En el mismo sentido, se ha resaltado que mientras que el primer estado de pura naturaleza es uno para el cual no existe ejemplos históricos, Rousseau suele ilustrar la segunda etapa con los pueblos salvajes que eran referencia común en su siglo, como los caribes. Esto refleja desde otro lugar la tesis de la separación radical: la verdadera naturaleza es un principio con una función teórica y moral, a la historia le corresponde lo ya corrompido, lo que ya no es plenamente natural. (Althusser, 1972: 68-69)

el mal ya presente todavía no había tenido oportunidad de materializarse en todas sus consecuencias. Pero el mal ya está presente.

Por lo tanto, como se afirmara, la verdadera caída está en el paso entre el estado de pura naturaleza y el de esta primera socialización. Es ahí donde debemos buscar eso que se ha perdido, eso de lo que carecemos. ¿Qué poseía el hombre natural que el hombre social no posee? En primer lugar, era feliz. Quizá la exposición más clara de esa felicidad natural la ofrece el autor en el *Emilio*:

¿Pues en qué se cifra la sabiduría humana o la senda de la verdadera felicidad? [...] [E]n disminuir el exceso de nuestros deseos a nuestras facultades, y en procurar reducir a perfecta igualdad la voluntad con la potencia. Sólo en este caso hallándose en acción todas nuestras fuerzas, permanecerá sereno el ánimo, y se encontrará el hombre bien ordenado. Así lo ha instituido desde luego la Naturaleza que todo lo encamina a lo mejor, y que no le da inmediatamente más deseos que los necesarios para su conservación, y las facultades que bastan para satisfacerlos; todas las demás las ha puesto como de reserva en lo interior del alma, para que cuando fuere necesario se vayan desenvolviendo. Sólo en este estado primitivo se encuentra el equilibrio del deseo y la potencia, y no es infeliz el hombre (Rousseau, 1985a: 60-61).

En otras palabras, la felicidad natural equivale a autosuficiencia. En la misma obra, forzoso es reconocerlo, Rousseau distingue esta forma de felicidad de aquella que es propia del estado social o moral, la cual consiste en autonomía. Pero en todo caso, la autosuficiencia se vincula a una dimensión de la felicidad humana que simplemente no desaparece en ningún momento. Ella implica, para el hombre natural, libertad (Rousseau, 1985a). Al no concebir necesidades más allá de las que puede satisfacer por sí mismo, no depende de nadie más⁵. La línea argumental en defensa de la minimización de los deseos superfluos se prolonga a través de toda la obra rousseauiana y no resulta un aporte original, sino más bien un eco de las posiciones éticas estoicas que ejercieron notable influencia sobre su pensamiento (Bernal Martínez de Soria, 1998). El anhelo de la autosuficiencia plena se reitera una y otra vez bajo diferentes aspectos. Aunque no podamos exponer detalladamente aquí la teoría institucional, recordemos únicamente que la misma solución del contrato social también surge como respuesta a la necesidad de supervivencia (de ahí que deba “formar por agregación una suma de fuerzas que pueda exceder a la resistencia”), es decir, para volver a balancear fuerzas y necesidades (Rousseau, 1999).

La cooperación obligada como condición para la supervivencia es una condición histórica que Rousseau reconoce. Aunque contrapuesta en su idealización del estado de naturaleza a la plena autosuficiencia individual, existen soluciones sociales prácticas, entre las que Rousseau suele enfatizar la limitación estatal de las diferencias

5 Estrictamente, se podría decir que también depende de las cosas, pero este es un tipo de dependencia que el propio Rousseau reconoce como más allá de nuestro control, por lo que no supone un obstáculo a la libertad (Rousseau, 1985a: 65-66).

económicas admitidas (sin eliminarlas nunca completamente), una población rústica y de costumbres simples, con una economía poco desarrollada y basada en la agricultura⁶. Estos remedios podrían minimizar, hasta donde es factible, el problema de la satisfacción de las necesidades materiales mínimas.

Más complejo es el tema de la transformación moral y psicológica del hombre en sociedad. Esta dimensión se pone de manifiesto centralmente en la contraposición entre amor de sí y amor propio⁷. El hombre social ya no se considera solamente a sí mismo, sino que se compara con otros y anhela el reconocimiento que ellos le pueden conferir. Así, se vuelven dependientes de la opinión de los otros, como veíamos en la descripción del festival citada más arriba. Esto vale para todos, incluso para aquellos que se encuentran en las posiciones más favorables dentro de la escala de status, como pone de relieve en las famosas palabras iniciales del primer libro del *Contrato Social* (Rousseau, 1999:), donde muchos leen una anticipación de la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo⁸. Dicha dependencia es realmente problemática, por cuanto, en los términos de Rousseau, el desarrollo del amor propio parece inseparable de las relaciones humanas estables. En otras palabras, si la vida es social —y, como dijimos, el autor no concibe que pueda no serla, al menos en el estado presente de la evolución histórica— el amor propio y, con él, la dependencia psicológica del otro, es inevitable.

Recapitulando, parece razonable sostener que en la descripción rousseauiana del estado de naturaleza y su pasaje al estado social el hombre pierde su autodeterminación, tanto material como psicológica. Tal escisión interna supone la ruptura de la unidad que el hombre natural poseía y de la que el hombre social carece. Rousseau encuentra en su tiempo hombres divididos. Ese “sentimiento de su propia existencia”

6 Una parte (aunque no todo) de la discusión sobre el desarrollo de las artes y las ciencias, plasmada originalmente en su *Primer Discurso* y puntualizada en el Prefacio al *Narciso*, apunta en esta dirección.

7 Una dificultad adicional a la hora de leer la teoría antropológica y moral de Rousseau deriva de los diversos usos de estos dos términos. Sin poder profundizar en las numerosas fuentes de esta confusión, destaquemos simplemente que existen por lo menos dos lecturas: en un sentido más esquemático, el amor de sí, centrado sobre las propias necesidades inmediatas y despreocupado de los demás, sería una pasión natural y positiva, mientras que el amor propio, nacido de la comparación de mi posición relativa a otros, constituiría una degeneración siempre viciada del amor de sí producto de la socialización; sin embargo, en una lectura alternativa, el amor propio, aunque producto inevitable de la socialización, podría adoptar formas negativas o positivas, fomentando vicios o virtudes, respectivamente, según cómo se dé el proceso de socialización y la educación sentimental y moral del individuo. El *Segundo Discurso* parece sostener la primera visión, mientras que la segunda, más sofisticada y compleja, encontraría asidero en obras posteriores, especialmente el *Emilio*. Los propios estudiosos de Rousseau se encuentran divididos al respecto, adoptando algunos la postura de una oposición clara entre ambos conceptos (Viroli, 1988: 96-101; Bloom, 1979: 10-12), mientras que otros reconocen el sentido amplio del amor propio, con sus diferentes connotaciones (Dent, 2005: 106; Cohen, 2010: 101-104). El estudio reciente más completo sobre el tema es el de Neuhauser (2008).

8 La misma idea, más desarrollada, en el Segundo Discurso (Rousseau, 2006: 77) y el Emilio (Rousseau, 1985a: 234), entre otros.

(Rousseau, 2006: 98; Gauthier, 2006: 20), esa unidad existencial completa que le atribuye al salvaje ya no existe. A reconocerla y recuperarla en la medida de lo posible es que se encamina el grueso de su producción teórica posterior (Bloom, 1979). Las propuestas mediante las cuales esto se podría lograr, sean éstas alternativas o coincidentes y compatibles, son el objeto de la siguiente sección.

2. Educación(es)

La respuesta al desafío de la unidad existencial perdida no tiene una formulación única y precisa. De un modo esquemático, se reduce la riqueza y multiplicidad del pensamiento rousseauniano, disperso en sus numerosas obras, a dos grandes proyectos más o menos claramente diferenciables. De un lado tendríamos la vía política contenida principal, aunque no exclusivamente en la dedicatoria del *Segundo Discurso*, el *Discurso sobre la Economía Política*, la *Carta a D'Alembert sobre los Espectáculos*, el prefacio al *Narciso*, el *Contrato Social*, el *Proyecto de constitución para Córcega*, y las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*. Por otra parte, encontraríamos la vía individual o doméstica, expuesta principalmente en el *Emilio*, aunque muchos ven en su *Julia* o la *Nueva Heloísa* un modelo doméstico ideal con connotaciones políticas y educativas (Wain, 2011; Gauthier, 2006; Parry, 1999; Bernal Martínez de Soria, 1998; Durand, 1966). Hay quienes identifican, además, un tercer modelo: el del solitario de sus obras autobiográficas, especialmente las *Ensoñaciones*. Éste último en ocasiones ha sido asimilado al del Emilio, pero hay buenas razones para considerarlo aparte (Mendham, 2011; Bloom, 1979:). En todo caso, no se desarrolló en este trabajo para enfocar en los dos primeros, puesto que es allí donde Rousseau formula sus proyectos positivos, mientras que el ideal del solitario aparece, en sus propias palabras, como una última consecuencia, no deseada, en la que encuentra refugio del fracaso de su vida anterior (Rousseau, 1997; Starobinski, 1983).

La primera pregunta a la que se hace frente es el grado de compatibilidad entre ambas propuestas. ¿Debemos tratarlas como diferentes momentos de una única solución, o bien se trata de caminos mutuamente excluyentes? La literatura está notablemente dividida en este punto⁹ y no hay ningún atisbo de consenso, a pesar de la protesta del propio Rousseau, quien defendiera la unidad de su obra frente a las críticas de sus contemporáneos (Rousseau, 1995). En este trabajo las entenderemos como parcialmente incompatibles, por razones que se harán evidentes en el curso de la exposición.

Si retomamos el problema originario, la incógnita que se planteaba era cómo recuperar la unidad existencial del estado de naturaleza, que la irrupción de la sociedad –con su consiguiente dependencia psicológica y material– había quebrado.

⁹ Entre los que defienden la unidad de la obra rousseauniana podemos mencionar a Rosanovich (2010), Szkudlarek (2005), Canivez (2004), Bernal Martínez de Soria (1998), Château (1959); son de la opinión contraria Mendham (2011), Parry (1999), Bloom (1979).

A tal efecto, las dos estrategias, más allá de las diferencias entre ellas, se apoyarán fuertemente en la acción educativa. Existe una idea bastante difundida del *Emilio* como la única obra de Rousseau dedicada específicamente al tema de la educación. Esto resulta evidentemente falso, tanto porque la educación moral y cívica cumple un papel preeminente también en sus obras consideradas políticas, cuanto porque el propio Emilio no es estrictamente un tratado puramente pedagógico, sino esencialmente conectado a la problemática antropológica y social que atraviesa el pensamiento de nuestro autor.

Antes de entrar en el análisis específico acerca del modo en que cada uno de estos modelos concibe la educación y su función restauradora (o conservadora) de la naturaleza, debemos hacer una aclaración conceptual más en relación a la noción de naturaleza. En la obra rousseauiana, la naturaleza actúa, como se observo, como un principio, una referencia originaria perdida en la historia y el apartamiento de la cual es la fuente de la corrupción actual. Pero al mismo tiempo, la naturaleza puede ser el producto de cierto tipo de acción humana. Paradójicamente, lo natural se materializa en otros casos como producto de lo artificial. Tanto en la solución política del *Contrato Social*, como en la educación prescrita en el *Emilio*, lo natural emerge como resultado de un proceso intencional de formación del hombre, de modo que actúa simultáneamente como origen legitimador y criterio de valoración, por un lado, y como resultado accesible únicamente tras una construcción específica que se apegue a la normatividad emanada del mismo origen (Szkudlarek, 2005; Wiborg, 2000; Bernal Martínez de Soria, 1998). Importa destacar esta particularidad de la función discursiva del término “naturaleza” en Rousseau ya que es esta operación la que habilita a asimilar tanto a la República del *Contrato* como al hombre en que Emilio se convierte al concluir su educación como algo natural. De allí habrá que preguntarse, en cada caso, qué es lo que el proceso educativo-formativo revela, preserva, recupera o reproduce –y cada uno de estos términos alude a un modo distinto en que la práctica humana-artificial podría identificarse con lo natural– del estado de naturaleza. En línea con la exposición de la sección anterior, la pregunta podría plantearse como sigue: ¿cómo y en qué sentido cada uno de los proyectos recupera la unidad existencial del hombre natural?

Se encara, por fin, el primero de estos caminos de redención. En sus obras políticas, Rousseau famosamente concibe el mecanismo del contrato social como instrumento que permite resolver el problema fundamental de unirse a todos, no obedeciendo sino a sí mismo y quedando tan libre como antes (Rousseau, 19996). Expresado en los términos del análisis, lo que se busca es recuperar el balance entre fuerza y deseos/necesidades –condición primaria de la felicidad–, evitando al mismo tiempo la dependencia material y moral que la socialización aparentemente conllevaría. Como es sabido, la especificidad de la formulación rousseauiana de la cláusula contractual radica en que, al incorporar al propio contratante en la del soberano colectivo, fun-

damentalmente permite identificar ambas voluntades, de modo que se mantiene la autonomía: cada ciudadano sigue obedeciéndose a sí mismo al ser parte constitutiva del soberano que la dicta¹⁰.

No obstante, el mecanismo puramente formal es claramente insuficiente. No se sostiene por su pura consistencia lógica interna, sino que su operatividad y persistencia en el tiempo depende de los individuos que componen esa sociedad (cada uno de ellos y todos en cuanto pueblo) presenten una serie de características morales y psíquicas. El autor mismo explicita esto en numerosos pasajes, como los referidos al pueblo, susceptible de recibir una constitución como la propuesta (Rousseau, 1999). Es así que entra en juego el factor educativo en el argumento político. Aunque no sea el único, no cabe duda de que reviste un papel central a la hora de explicar cómo un pueblo determinado puede aceptar, en principio, y mantener luego un tipo de organización como de la república rousseauiana. Hay quien ha llegado a afirmar que en la obra del ginebrino gobernar queda sin más asimilado a educar (Wain, 2011). Tal vez se trate de una exageración en desmedro de otras facetas también relevantes, pero lo cierto es que el propio Rousseau ha dicho de la tarea educativa que “constituye sin duda el asunto más importante del Estado” (Rousseau, 1985b).

A lo largo de todo el conjunto de textos que hemos agrupado bajo la etiqueta de “vía política” las menciones de esta cuestión son frecuentes. Comprenden, desde luego, la educación que hoy llamaríamos “formal” pero también se considera aquí otros modos no menos eficaces o necesarios de formación del hombre, como las costumbres y la religión.

En el primer sentido, tanto en el Discurso sobre la Economía Política como en las Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia el autor dedica sendas secciones a la educación pública. En ambos casos la actividad está dirigida a la formación del ciudadano, antes que del hombre. Con esto nos referimos a que el objetivo último es lograr la identificación plena del hombre con su patria. Las costumbres, ceremonias y juegos son otras tantas instancias donde esta misma actitud se refuerza. Las citas son contundentes y mantienen el mismo espíritu a lo largo de obras cronológicamente distantes entre sí.

Si por ejemplo se les ejercita desde temprana edad a 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, a amarla con ese exquisito sentimiento que el hombre aislado sólo consigue de su propio esfuerzo, a elevar perpetuamente su alma hacia ese gran objeto y a transformar así en sublime esa peligrosa disposición de la que surgen todos los vicios. (Rousseau, 1985b: 30)

10 Se deja de lado en este análisis las otras condiciones formales e institucionales que garantizan que esa ley sea, para el autor, verdaderamente la expresión de la voluntad general y no pueda perjudicar a sus miembros.

Y en sus Consideraciones, en términos todavía más radicales:

Al abrir sus ojos un niño debe ver la patria y hasta la muerte no debe ver otra cosa. Todo verdadero republicano bebe el amor a la patria, es decir, a las leyes y la libertad junto con la leche de su madre. Este amor conforma toda su existencia; ve sólo la patria, vive sólo para ella tan pronto como está solo, él es nada: tan pronto como no tiene más patria, él ya no es, y si no está muerto, está peor que muerto. (Rousseau, 2005: 179).

En las citas transcriptas se pone en evidencia el mecanismo central de la educación pública y cívica rousseauiana: la fusión psicológica del individuo con el todo. Lo que debemos entender al respecto es que no se trata de un complemento accesorio que contribuye a sostener la estructura central de la ley autónoma emanada de la voluntad general. Este proceso educativo es previo y constitutivo de la estructura institucional republicana (Bloom, 1987). Un pueblo debe ya -ser el producto de esta educación para ser capaz de vivir acorde al modelo republicano rousseauiano-. La ley, en todo caso, se convierte en un epifenómeno que revela y confirma las cualidades morales superiores del pueblo que las emite. La propia ley, recuerda Rousseau en numerosos pasajes, no se sostiene si no se apoya en la rectitud de los corazones y el respeto a las costumbres (Rousseau, 1985b; 1999; 2005). Incluso más: la propia ley actúa como educadora de los ciudadanos adultos, aunque no pueda reemplazar a la verdadera formación desde la niñez, sino solamente continuarla (Rousseau, 1985b); y no ha faltado quien interpretara a las propias asambleas ciudadanas como una instancia educativa de la voluntad del ciudadano y de identificación con la comunidad (Cohen, 2010).

Se ha mencionado, que la unidad existencial del salvaje, ese considerarse a sí mismo como un ser completo y autosuficiente sin una referencia necesaria a los otros hombres, es lo que se pierde con la entrada en la sociedad, así sea en su forma más primitiva y simple. Esto se debe a producto de esas relaciones estables y continuadas con los otros y del consecuente desarrollo de la imaginación y la razón, el individuo empieza a compararse con otros, a derivar su autovaloración de la opinión que los demás tienen de él, adquiriendo lo que Rousseau llama amor propio. En este punto ya está presente la dependencia esencial de los hombres y se pasa a vivir para las apariencias, para el *statu social*. Cada persona vive dividida entre la autenticidad de su individualidad y la necesidad de presentar una ilusión o un disfraz de cara a la sociedad (Starobinski, 1983; Gauthier, 2006).

Paradójicamente, la solución que a este problema ofrece la vía política es profundizar esa enajenación. Aquí se hace visible la interpretación más compleja del amor propio que presentara anteriormente¹¹. En esta lectura, el amor propio no necesariamente implica la corrupción del amor de sí, sino que puede adoptar una forma

11 Ver nota 5.

virtuosa, inspirando sentimientos rectos o moralmente positivos, si se internaliza de la forma correcta y en las condiciones adecuadas. En esto, precisamente, consiste la educación pública: no en conservar al hombre en un estado natural irremediadamente perdido, sino en sustraerlo de esa naturaleza primigenia y dotarlo de otra que, si distinta, preserve la cualidad esencial de la unidad y la libertad, ahora en el cuerpo social. Este propósito está expresado en términos chocantes en la descripción de la educación cívica que Rousseau ofrece en el *Emilio*:

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. No era un ciudadano de Roma Cayo ni Lucio, que era un romano, y era el amor de su patria exclusiva en él, hasta del suyo propio (Rousseau, 1985a: 20, resaltado en el original).

La notoria figura del Legislador, presentada en el Contrato Social, transmite la misma intención subyacente. Más allá de que no se trata propiamente de un educador en términos estrictos, la tarea que cumple es la de formación del carácter y la voluntad de los hombres. La caracterización que Rousseau hace de su tarea es reveladora:

Aquel que ose emprender la obra de instituir un pueblo, debe sentirse en condiciones de transformar, por decirlo así, la naturaleza humana; de transformar a cada individuo, que por sí mismo es un todo perfecto y solitario, en parte de un todo mayor, del cual este individuo recibe, en cierto modo, su vida y su ser; de alterar la constitución del hombre para fortalecerla; de sustituir la existencia física e independiente que hemos recibido de la Naturaleza por una existencia parcial y moral. Es preciso, en una palabra, que despoje al hombre de sus fuerzas propias para darle otras que le sean extrañas, y de las cuales no pueda hacer uso sin la ayuda de otro (Rousseau, 1999: 58).

Es fácil apreciar que el proceso consiste de una desnaturalización, lo que, a primera vista, contradice la presunta intención de mantener a la naturaleza como criterio rector. Como señalamos más arriba, la aporía se resuelve en que el producto artificial de la educación puede ser considerado, también, natural, aunque en un sentido diverso (Bernal Martínez de Soria, 1998). El ciudadano puede ser llamado natural sólo en tanto encarna la mejor expresión posible de las facultades naturales al término de su desarrollo, ganando moralidad y virtud, pero conservando la propiedad esencial de la unidad y la libertad. Esta solución, implica recuperar la unidad existencial pero no ya a nivel individual, sino en el todo comunitario: no existe división ni dependencia, soy uno con la patria y con mis conciudadanos que quieren como yo y sienten como yo.

A los efectos de ilustrar este punto, recuérdese un instante la imagen de la celebración descrita en el *Segundo Discurso*, citada en la sección anterior, donde el autor presentaba el nacimiento de la comparación y el amor propio como primeros pasos hacia el vicio y la corrupción. Comparémoslo ahora con este otro famoso pasaje, en el que Rousseau describe una fiesta pública espontánea presenciada durante su niñez junto a su padre, en Saint-Gervais:

El regimiento de San Gervasio había hecho su ejercicio militar y, según la costumbre, habían cenado por compañías: la mayor parte de cuantos las componían se reunieron luego en la plaza de San Gervasio y se pusieron a bailar todos juntos, oficiales y soldados, en torno a la fuente, en cuyo brocal se hablan encaramado los tambores, gaitas y portaestandartes. Un baile de gente alegre tras una copiosa comida parecería no ofrecer nada demasiado interesante que ver; sin embargo, la armonía de quinientos o seiscientos hombres uniformados, cogidos de la mano y formando una larga banda que serpenteaba cadenciosamente y sin confusión, con mil vueltas y revueltas, mil especies de evoluciones figuradas, la variedad de ritmos que las animaban, el ruido de los tambores, el resplandor de las antorchas, cierto aparato militar entre el jolgorio, todo eso producía una sensación muy viva que no podía soportarse indiferentemente. Era ya tarde y las mujeres se habían acostado, pero se levantaron todas. Pronto las ventanas se llenaron de espectadoras que daban nuevos bríos a los actores y que, no pudiendo permanecer mucho tiempo en sus ventanas, bajaron: las dueñas iban a ver a sus maridos; las criadas llevaban vino; incluso los niños, a medio vestir, acudían de la mano de sus padres. Cuando se interrumpió el baile, todo fueron abrazos, risas, saludos, caricias. Hubo una afectividad generalizada que no sabría describir, pero que, en un ambiente de alegría universal, se siente naturalmente en medio de todo lo que nos es querido. Mi padre, abrazándome, fue presa de un estremecimiento que aún creo sentir y compartir: «Jean-Jacques, me decía, ama a tu país. ¿Ves a esos buenos ginebrinos? Todos son amigos, todos son hermanos, entre ellos reina la alegría y concordia. Tú eres ginebrino, un día verás otros pueblos; pero, aunque viajes tanto como tu padre, jamás encontrarás otro semejante.»

Cuando se quiso proseguir el baile, no hubo modo de hacerlo: ya no se sabía lo que se hacía, todas las cabezas daban vueltas con una borrachera más dulce que la del vino. Tras algún tiempo de reír y charlar en la plaza, hubo que separarse, y cada cual se retiró pacíficamente con su familia. Y así fue como aquellas amables y prudentes mujeres se llevaron a casa a sus maridos, no perturbando su esparcimiento sino yendo a compartirlo con ellos. Sé que este espectáculo que me hizo tanta impresión carecería de atractivo para otros muchos: hacen falta ojos dispuestos a verlo y un corazón hecho para sentirlo. No, no hay más alegría pura que la pública y los auténticos sentimientos de la naturaleza sólo reinan en el pueblo. ¡Ay!, dignidad, hija del orgullo y madre del aburrimiento, ¿acaso tus tristes esclavos tuvieron en su vida algún rato semejante? (Rousseau, 2004: 351 nota)

Esta no es la única ocasión en que Rousseau refiere a los festivales como oportunidad e instrumento para estrechar los lazos cívicos, sino que los juegos y fiestas están siempre presentes en su proyecto político (Rousseau, 2004; 2005). Entonces cabe preguntarse por qué este caso es diferente del primero, tomado el *Segundo Discurso*. ¿Qué hace a uno ejemplo del vicio naciente y al otro, de la solidaridad y

unidad cívica? La clave parece estar en la presencia de la comparación y su fruto, la envidia. En el primer caso, el baile y la danza dan lugar a que unos destacaran por encima de los demás y ganaran así la apreciación general y un *statu* privilegiado. En Saint-Gervais, en cambio, no parece haber distinciones. La descripción de Rousseau no permite distinguir ningún rasgo sobresaliente de los milicianos individualmente considerados; si tienen un papel es en cuanto componente de la armonía y coordinación generales. No hay diferencias entre ellos, sino que se reconocen en el todo y su alegría es “pública” y “universal”.

Esta interpretación del proyecto del ginebrino ha sido discutida por quienes entienden que, en rigor, su pretensión de sumisión a la comunidad nunca llega a ser completa, ya que el propio autor reconoce la irreductibilidad final del individuo, en su “existencia absoluta y naturalmente independiente” (Rousseau, 1999; 1985b). Desde una lectura que, simplificando, podría calificarse de “liberal”, Rousseau representa un llamado a la subordinación del interés individual y egoísta al comunitario, pero únicamente como vía para preservar las condiciones que permitan el legítimo juego de las particularidades en su interior e impiden su autodestrucción. Es decir, la voluntad general y su producto específico, la ley emanada de la asamblea soberana de los ciudadanos, serían el marco y el límite de la persecución de los intereses individuales que, sin embargo, pueden jugar libremente dentro de ese espacio (Cohen, 2010; Bertram, 2004; Dent, 2005).

No deja de ser cierto que existen pasajes en la obra del autor que podrían efectivamente sostener una interpretación semejante, pero estos no parecen concidir con algunos de los citados más arriba, así como muchos otros donde las declamaciones contra el egoísmo, la vanidad y la desigualdad alcanzan su máxima expresión (así como su mayor calidad literaria, cabe agregar). Desde una perspectiva realista, es probable que el pesimismo respecto de la viabilidad histórica de sus proyectos y la corrupción irreversible que creía ver en las sociedades de su tiempo lo forzaran a admitir la imposibilidad de suprimir realmente la individualidad a favor del colectivo, como sí parece atribuirle a Esparta o Roma. Pero se trata entonces de una concesión y no de su aspiración ideal. En última instancia, lo que importa es comprender cuál es el problema antropológico esencial y qué es necesario para resolverlo.

Si la interpretación anterior es correcta y el conflicto fundamental deriva de la pérdida de la unidad existencial —asociada estrechamente a la autosuficiencia física y psicológica, y a la felicidad que ésta proporciona—, sólo la operación de absorción completa en el todo comunitario recupera verdaderamente dicha unidad. Sólo cuando el ser —y sus conciudadanos— la patria, y en la medida que de ella se deriva la identidad personal puede eliminarse la dependencia de los demás, puesto que no se obedece más que a sí mismo (debido al mecanismo contractual y la participación propia de la formación de la ley), sino que la dependencia de la comparación queda

asimismo suprimida, ya que unos y otros guardan relación de igualdad en su carácter de compatriotas. Entonces y sólo entonces la operación discursiva de Rousseau tiene éxito y la unidad existencial se ve restaurada.

Ahora bien, suponiendo que esto fuera así, resta considerar si esta estrategia, en el fondo, logra su cometido. Y aquí es donde corresponde reconocer la fuerza de la aparente admisión por parte del autor de la imposibilidad de verdaderamente disolver al individuo. Como se ha señalado, él mismo, que presenta la mayor parte de sus obras políticas bajo la guisa del “Ciudadano”, reconoce en los escritos autobiográficos su propia incapacidad para ceñirse a las obligaciones e imposiciones (Rousseau, 1997), y de hecho casi no pasó tiempo de su vida adulta en su ciudad natal, a pesar de su constante reivindicación del régimen ginebrino¹². Pero más allá de las particularidades de su biografía, el interrogante es si en el propio plano teórico se mantiene la coherencia interna del proyecto. No interesa aquí qué tan realistas o practicables son las ideas de Rousseau (Cohen, 2010: 13-14), sino si la respuesta ofrecida verdaderamente supera el desafío de la escisión interna del hombre y cumple la tarea redentora que el autor pretende. Existen razones suficientes para responder negativamente a tal pregunta.

En el reconocimiento de que el interés particular persiste en una tensión perpetua con la voluntad general y termina por hacerla enmudecer (Rousseau, 1999: 144-145) se juega algo más que el problema de la decadencia inevitable de las cosas humanas. También recuerda que los ciudadanos son dignos de ese nombre en la medida que se conserve la unanimidad de opinión, donde la ley no es más que la ratificación de lo que ya todos sentían. En el mismo Contrato Social, al clasificar la ley, Rousseau había afirmado que la ley más importante de todas es la que está grabada en los corazones de los ciudadanos, refiriéndose “a las costumbres, a los hábitos y, sobre todo, a la opinión” (Rousseau, 1999). Pero esto no sucede espontáneamente; el ciudadano ha debido ser educado en esa opinión.

En la discusión que mantiene con D’Alembert acerca de los espectáculos reconoce explícitamente que el procedimiento por el que se logra una buena constitución moral del pueblo deriva de la presión de la opinión ajena.

Si nuestras costumbres nacen de nuestros propios sentimientos cuando vivimos en soledad, en la sociedad surgen de la opinión del prójimo. Cuando no se vive en sí, sino en los demás, son **los juicios de éstos los que regulan todo**. Nada les parece bueno o deseable a los individuos, sino lo que el público ha juzgado como tal, y la única felicidad que la mayor parte de los hombres conoce es la de ser considerados felices (Rousseau, 2004: 300, resaltado propio).

En consecuencia, asigna al gobierno la tarea de manipular la opinión pública, ilustrándolo con el ejemplo del Tribunal de Mariscales de Francia, aunque sugiere otros métodos que no desarrolla.

¹² A propósito de la relación de Rousseau con los disfraces y especialmente con el de “Ciudadano de Ginebra”, ver el estudio ya clásico de Starobinski (1983: 74-83) y el más reciente de Gauthier (2006: cap. 6).

En el mismo sentido, en sus *Consideraciones sobre Polonia* los juegos públicos obligatorios que debían formar parte de la educación de los niños tienen como propósito “acostumbrarlos pronto a la regulación, a la igualdad, a la fraternidad, a la competencia, **a vivir bajo la mirada de sus conciudadanos y a desear la aprobación pública**” (Rousseau, 2004: 181, resaltado propio). Lo que estos y otros pasajes ilustran es que la educación pública, que en un sentido amplio incluye tanto a la formalmente impartida a los niños como las otras mil maneras en que el Estado forma las costumbres y opiniones de los ciudadanos, se apoya necesariamente en una dependencia de los hombres, de la apreciación ajena y la comparación. Incluso quien no encuentre objeción alguna frente a la estructura lógico-formal del contrato social y la formulación de las leyes por parte de la voluntad general, bajo la premisa de que en ese caso toda obligación ha sido libremente admitida por el individuo y se conserva su autonomía por la participación en el poder legislativo soberano, deberá admitir que los requisitos sociológicos de uniformización a partir de un aprendizaje fundado en la imposición mayoritaria de las opiniones predominantes dista de respetar el objetivo primario de recuperar la unidad existencial, autosuficiencia e independencia¹³.

Dicho de otra manera, ¿qué tan real es la libertad del ciudadano que efectivamente se da su ley en la asamblea legislativa, pero que no puede no coincidir con los demás en cuanto a esa ley? No porque no pueda ser una minoría disidente y deba ser “forzado a ser libre”, sino porque simplemente fue formado para querer lo que los demás quieren. Se ha dicho que el mecanismo del contrato no elimina la división entre los hombres, sino que la internaliza (Bloom, 1990). Ahora podemos dar un paso más: en el momento que esa división se manifiesta y es sentida, la educación ha fracasado y el procedimiento legislativo no es más que una ilusión condenada a ser disipada. La república vive en tanto el ciudadano no tenga la posibilidad psicológica de apartarse de la opinión mayoritaria. En el instante que eso sucede, el régimen deja de ser la garantía de la libertad y el hombre nuevamente se enfrenta a las consecuencias trágicas de la Caída.

13 En un trabajo reciente, Waksman (2013) sigue una exposición muy similar de la educación pública, pero llega, sin embargo, a la conclusión opuesta de que la misma se opone a las lecturas colectivistas de Rousseau. Aunque no cabe una refutación concluyente de dicho razonamiento, creemos que de las premisas no se sigue la conclusión allí ofrecida. Es cierto que todo este modelo educativo atiende a las características psicológicas individuales y es la opinión y pasiones del individuo las que han de ser transformadas. Esto efectivamente supone un reconocimiento por parte de Rousseau de la indestructibilidad de la dimensión individual, pero ello no importa una valoración de la misma en el proyecto político. Al contrario, si lo particular persiste, debe hacerlo siempre en armonía con lo comunitario. Lo contrario, bien que posible, conlleva la progresiva disolución del todo social.

En una línea similar, Eichholz Correa (2004) identifica patria y naturaleza como principios afines, en cuanto ambos presuntamente nacen de la interioridad (podríamos decir, autenticidad) del hombre, pero él mismo reconoce la tensión entre estos dos modos de oposición frente a lo externo/aparente.

3. Emilio, o el anti-ciudadano

La educación doméstica que Rousseau desarrolla en el Emilio aparece, a primera vista, como la principal alternativa para la formación de un hombre natural. De hecho, la obra comienza con la declaración del principio rector del pensamiento rousseauiano: “Todo sale perfecto de manos del creador de la Naturaleza; en las del hombre todo se pervierte” (Rousseau, 1985a: 17). Pero en ese mismo párrafo el autor reconoce que en las actuales condiciones históricas, el hombre necesita ser educado, ya que librado a sí mismo sería desfigurado por las instituciones sociales. Nuevamente, entonces, es preciso “hacer” al hombre natural (o a un hombre acorde a la naturaleza).

Hemos mencionado antes la discusión respecto del grado de unidad que esta propuesta tenga con el resto del corpus teórico rousseauiano. El propio autor rápidamente presenta la oposición:

...pero qué hemos de hacer cuando [las diversas educaciones] son opuestas, y cuando en vez de educar a uno para sí propio, le quieren educar para los demás? La concordancia es entonces imposible: y precisados a oponernos a la Naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano, no pudiendo ser uno mismo una cosa y otra (Rousseau, 1985a: 19).

Y un poco más adelante:

El que en el orden civil quiera conservar la primacía a los afectos naturales, no sabe lo que se quiere. Siempre en contradicción consigo propio, fluctuando siempre entre sus inclinaciones y sus obligaciones, nunca será hombre ni ciudadano, nunca útil, ni para sí ni para los demás ...
De estos objetos, por necesidad opuestos, proceden dos formas contrarias de institución; una pública y común: otra particular y doméstica (Rousseau, 1985a: 20-21).

La tensión está claramente planteada. Emilio será educado según la naturaleza y, de hecho, toda la primera parte de la obra adopta lo que Rousseau dio en llamar una “educación negativa”, es decir, consistente en permitir el libre desarrollo de las facultades e inclinaciones naturales, impidiendo que nazca en el niño cualquiera de los vicios propios de la sociedad corrupta. Sin entrar en excesivos detalles, que excederían el alcance de este trabajo, durante la infancia y adolescencia del alumno la consigna es no imponer ningún contenido positivo de instrucción, sino dejar hacer, logrando que se fortalezcan los sentidos y las capacidades físicas y retrasando lo más posible el desarrollo de la razón. Muy conocido es el expreso rechazo por parte de Rousseau a que Emilio lea, hasta un punto bastante tardío en su proceso formativo. La única excepción es, por supuesto, *Robinson Crusoe*, una obra que refleja la posición del propio alumno en relación a la realidad: su vínculo es directo, con las cosas y no

con otras voluntades, las considera sólo en relación a sí mismo y la utilidad que le puedan reportar, admitiendo sin más los límites naturales que éstas le presentan.

Como se puede apreciar, el objeto de esta estrategia es recrear en la medida de lo posible la actitud del hombre natural hacia el mundo que lo rodea. Son notables las coincidencias entre Emilio, por lo menos en los primeros tres libros de la obra, y la descripción del hombre primitivo de la primera parte del *Segundo Discurso*. Desde luego, Emilio nunca es completamente un salvaje: él sí tendrá lenguaje –aunque limitado a las cosas que pueda conocer personalmente y sin sofisticación ni excesiva abstracción–, vestido y hogar –pero un cuerpo bien desarrollado, resistencia al dolor y las enfermedades y un contacto directo con la naturaleza rural–, y ciertos rudimentos científicos –aprendidos siempre por la experiencia y en función de su utilidad inmediata–. No obstante, se identifica con aquél en su actitud fundamental. A los quince años:

Emilio puede reivindicar de la virtud todo cuanto tiene relación con él mismo.

Se considera sin referencia a los demás, y le agrada que no piensen los otros en él. Nada exige de nadie, y cree que a nadie debe nada. Solo está en la sociedad humana, consigo solo hace cuenta, y también tiene más derecho a contar consigo mismo, porque es todo cuanto puede ser uno de su edad... El amor propio, que es la más natural y la primera de todas ellas [las pasiones], apenas si en él todavía se ha insinuado. Sin perturbar el sosiego de nadie ha vivido satisfecho, libre y feliz, en cuanto se lo ha permitido la Naturaleza. (Rousseau, 1985a: 196-197).

La interacción de Emilio con otros hombres ha sido limitada al mínimo posible hasta ese punto. Su único contacto humano constante y estable es el que tiene con el tutor, quien, por otro lado, no está nunca ausente (volveremos en un momento sobre este dato de enorme relevancia). En otras palabras, al momento de concluir el libro tercero, el alumno está tan cerca de ser un hombre natural como es posible en el mundo actual, y precisamente en cuanto se ha mantenido alejado de ese mundo, especialmente de su manifestación paradigmática, la gran ciudad.

Pero esta no es toda la historia. Los libros cuarto y quinto se dedican a dar el paso largamente pospuesto: la introducción de Emilio a la sociedad y su educación moral y política. Aquí se cifra la clave de la continuidad entre esta obra y las anteriores. Hay quien considera que son precisamente estos dos libros los centrales, en los que culmina el proyecto educativo (Château, 1959: 164-165). El mismo Rousseau declara que:

[m]ucha diferencia hay entre el hombre natural que vive en el estado de naturaleza y el hombre natural que vive en el estado de sociedad. No es Emilio un salvaje que ha de ser relegado en un páramo, que es un salvaje destinado a morar en las ciudades (Rousseau, 1985a: 193).

En este punto, yace nuevamente con el problema nuclear de la filosofía rousseauiana: ¿podrá el alumno ser (seguir siendo) natural luego (y a pesar) de su socialización? Una vez más, la Caída, pero ahora en un ambiente controlado y en un plano individual; no es ya un evento espontáneo, involuntario y caótico, sino que es enfrentada con todas las armas del artificio humano en su mejor expresión. La palabra control es clave. Porque no cabe duda de que Emilio es el producto de la acción humana deliberada, dirigida exclusivamente a construirlo del modo adecuado para conservar sus propiedades naturales, incluso en las condiciones del mundo contemporáneo.

Una primera cuestión a considerar es si efectivamente el hombre en que Emilio se convierte es (o puede ser) el ciudadano que su proyecto político requiere. La primera constatación es que claramente no pertenece a la sociedad corrupta existente. No puede vivir aislado, está destinado a vivir con los hombres (Rousseau, 1985a: 243, 329). Pero no es como ellos ni es capaz de vivir del mismo modo. Cuando en el curso de su educación moral el tutor lleva a su alumno a la ciudad bajo la falsa pretensión de estar buscando a la compañera adecuada, éste se muestra cortés y exhibe cierta urbanidad, pero no dejará de ser “un extranjero amable” (Rousseau, 1985a: 335). Luego de una extensa caracterización que viene a mostrar que Emilio podría vivir entre los hombres de la ciudad, pero sin volverse nunca verdaderamente uno de ellos, él y el tutor se alejan de allí. “Adiós, gran ciudad: el amor, la felicidad, la inocencia es lo que buscamos; nunca estaremos bastante lejos de ti” (Rousseau, 1985a: 352)¹⁴. Lo que Emilio busca (o, más bien, lo que el tutor busca para él) no se encuentra en la sociedad tal como existe hoy.

Esto no resulta demasiado sorprendente, desde que todo el proyecto se presenta como una alternativa crítica a la educación tal como se practicaba en ese momento y, más importante, como una crítica a los hombres que la educación y socialización vigentes producían. Pero tal vez Emilio, en cuanto aprende sobre las relaciones entre los hombres, en el orden moral y, eventualmente, político, esté preparándose para la sociedad que todavía no es, pero puede llegar a ser. Puede que él fuera el primer ciudadano de una república que aún no existía. Así lo entienden quienes interpretan, por ejemplo, que la labor fundacional del tutor luego se traslada al hogar de Emilio y Sofía.

Ellos, que han sido adecuadamente educados, reproducen ahora esa revitalización social. El propio tutor, cerca de culminar el último libro y cuando la unión final de los jóvenes ya está próxima los exhorta a asentarse en el campo, donde podrán difundir su virtud y beneficios. “Ya me parece que renace este siglo en torno de la morada de Sofía” (Rousseau, 1985a: 480). Su hogar, del mismo modo que el Clarens de

14 Las críticas de Rousseau a la ciudad son abundantes y recurrentes a lo largo de sus escritos. En casi todos los casos, esto se debe a que la ciudad es vista como cuna del vicio, mientras que la vida rural está asociada a la rusticidad y simplicidad de la naturaleza. Esto vale tanto para Emilio como para las costumbres y carácter general que debe tener un pueblo capaz de vivir según el modelo republicano.

Julia y Wolmar en la *Nueva Heloísa*, es un núcleo básico de politicidad¹⁵, preparando una sociedad nueva, capaz de admitir las instituciones del contrato social (Wain, 2011; Château, 1959).

Frente a este atractivo relato, que compatibiliza las obras rousseauianas como momentos sucesivos de un gran proceso educativo redentor, emergen varios elementos problemáticos que pondrían en cuestión dicha coherencia¹⁶. Para empezar, la educación de Emilio está atravesada por determinados principios que son de difícil aplicación a nivel nacional. Es verdad que la educación cívica, tal como la presentamos en la sección anterior puede incorporar algunas de las reglas básicas expuestas. Por ejemplo, en las *Consideraciones sobre Polonia* aparecen máximas como la de la educación negativa y la necesidad del desarrollo físico -en este caso, en gimnasios pertenecientes a las escuelas públicas- y se admite la posibilidad de que la formación sea parcialmente doméstica, llevada adelante por las familias (Rousseau, 2005). Pero inmediatamente saltan a la vista los contrastes.

En primer lugar, los agentes de la tarea educativa difieren. Mientras que en el *Emilio* el tutor debe estar completamente dedicado a su alumno y a nadie ni nada más (Rousseau, 1985a) -lo que, en alguna medida, podría ser reproducido por los padres en virtud de los vínculos sentimentales que los unen al niño-, en el caso de la educación pública debe tratarse de ciudadanos que ni siquiera se dediquen exclusivamente a esta función, sino que la cumplan como un paso dentro de una especie de *cursum honorum* del servicio patriótico (Rousseau, 2005: 180). Forzosamente, esto implica que la educación brindada a los alumnos en el segundo caso no podría tener el mismo grado de control y de personalización que en el primero. Y esto no es menor, si tenemos en cuenta las reiteradas advertencias de Rousseau respecto de la facilidad con que el niño se puede corromper si no se controla adecuadamente sus primeras interacciones con el mundo y con los otros hombres.

Más significativamente, el programa de Emilio posterga tanto como es posible el desarrollo de la razón, excluye la lectura hasta avanzada la adolescencia e incluso cuando proporciona conocimientos científicos lo hace nacer del propio interés del alumno. Por el contrario, la educación propuesta para Polonia, aunque no se ofrezcan demasiados detalles, incluye una socialización, un desarrollo racional y un modelo de aprendizaje mucho más tempranos y necesariamente más impersonales. La relevancia de estos puntos evidentemente no radica, en qué tan eficaz sea introducir la lectura en una u otra edad, o el modo preferible de enseñar astronomía. El dato central es

15 Gauthier (2006: cap. 4) ofrece un análisis más detallado del contenido político y antropológico del modelo de Clarens, pero como alternativa y no continuación del *Emilio*.

16 O'Hagan (1999: 44-45) comenta al pasar que una interpretación posible de la oposición entre hombre natural y ciudadano que fue citada más arriba es que esta debe darse precisamente porque no existen sociedades con modelos educativos como los del Contrato Social o la propuesta para Polonia. Sin embargo, no desarrolla el argumento.

que todas estas consideraciones del autor del *Emilio* están específicamente orientadas a producir en el alumno esa relación personal y directa con las cosas, a educarlo en un modo de situarse frente al mundo y en el mundo natural que refleja la actitud del hombre primitivo, movido sólo por su amor de sí. Únicamente la preparación progresiva y paulatina de cada instancia permite que cuando llegue la hora del nacimiento del amor propio y la introducción en la sociedad, Emilio no degenera, cayendo en el modo negativo del amor propio y sus pasiones y vicios asociados. Por lo tanto, alterar estos aspectos supone frustrar ese objetivo fundamental y sujetar al hombre a una socialización temprana, lo cual no deja de ser funcional al modelo cívico —donde, como dijimos antes, la dependencia total de la opinión es uno de los mecanismos esenciales— pero se presta muy mal a lograr el carácter de Emilio.¹⁷

En la misma línea, la formación de Emilio lo ha vuelto autosuficiente: aprendió un oficio con el que poder mantenerse y por lo demás puede vivir más o menos en cualquier situación socioeconómica, dada la cantidad relativamente reducida de sus necesidades. En él se plasma, hasta donde lo permitan las condiciones de vida del mundo contemporáneo, aquél balance de fuerzas y deseos que es característica del hombre natural. ¡Cuán diferente es esto del ciudadano que no debe poder hacer nada sin el concurso de los demás!

El principal vínculo que desarrolla con los demás hombres surge del sentimiento natural de la piedad, aunque extendido a toda la especie, de la que derivan “la bondad, la humanidad, la conmiseración, la beneficencia” (Rousseau, 1985a). Esto confiere a Emilio un cierto carácter cosmopolita. Sin perjuicio de lo que se dirá a continuación sobre sus obligaciones políticas, Emilio en ningún momento exhibe un ánimo especialmente apegado a lo nacional ni aversión hacia lo extranjero. Por el contrario, la educación pública descansa en el valor del patriotismo y tiene un carácter fuertemente localista.¹⁸

Algunos de los pasajes más interesantes a los efectos de la comparación desarrollada se encuentran cerca del final del libro quinto del *Emilio*. Allí, como coronación del proceso educativo y último paso previo a establecerse con Sofía, el tutor emprende con su alumno un viaje para instruirlo en las instituciones políticas, a través de la observación de los distintos Estados. Como es frecuente señalar, los contenidos allí tratados son una síntesis de lo expuesto en el *Contrato Social*. A su regreso, Emilio se manifiesta desencantado con la realidad que ha visto y ofrece una perspectiva desoladora.

17 “Pero, ¿qué hombre hay en el mundo menos imitador que Emilio, y que menos se deje llevar de burlas, pues no tiene preocupaciones, ni cede nada a las de los demás?” (Rousseau, 1985a: 327).

18 Hay alguna discusión a este respecto entre los estudiosos. Hay quienes encuentran una nota de cosmopolitismo incluso en el modelo político de Rousseau (Bernal Martínez de Soria, 1998: 212-214; Durand, 1966), pero nos parece que las evidencias en contrario en el propio texto son abrumadoras (Rousseau, 2005: 180; 1985b: 26-27; Bloom, 1990: 210-212;).

Cuanto más examino la obra de los hombres en sus instituciones, más veo que a fuerza de aspirar a ser independientes se hacen esclavos, y que gastan su propia libertad en esfuerzos vanos para afianzarla. Por no ceder al torrente de las cosas, se forjan mil grillos; luego cuando quieren dar un paso no pueden, y se asombran de hallarse sujetos a todo. Me parece que para vivir libre no hay nada que hacer, basta con no querer cesar de serlo. Vos, maestro mío, me habéis hecho libre, enseñándome a ceder a la necesidad... He visto que eran dos palabras incompatibles imperio y libertad, y que no podía ser dueño de una choza sin dejar de serlo de mí propio.

... Pobre o rico, seré libre; y no solamente lo seré en tal país, en tal comarca, lo seré en la Tierra entera. Rotos están para mí todos los lazos de la opinión; sólo conozco los de la necesidad.

¿Qué me importa mi condición en la Tierra? ¿Qué me importa el país en el que viviere? En cualquier parte donde haya hombres, estoy entre mis hermanos; en cualquiera donde no los haya, estoy en mi casa. Mientras pudiere permanecer independiente y rico, tengo caudal para vivir, y viviré. Cuando me sujetare mi caudal le abandonaré sin sentimiento; tengo brazos para trabajar, y viviré. Cuando me faltaren mis brazos, viviré si me dan de comer, moriré si me abandonan: lo mismo moriré si no me abandonan; pues la muerte no es pena de la pobreza, sino ley de la Naturaleza. (Rousseau, 1985a: 477-478).

Perfectamente acorde al modelo de naturaleza como autosuficiencia y libertad, y con notables ecos estoicos, este encendido discurso de Emilio no podría distar más de la mentalidad del ciudadano. Sin embargo, a ello le opone el tutor su propia exposición, mucho más en línea con la teoría política de Rousseau.

Vano es aspirar a la libertad bajo el amparo de las leyes. ¡Leyes!, ¿dónde las hay?, ¿y dónde son respetadas? En todas partes sólo el interés particular y las pasiones humanas han visto reinar con este nombre. Pero existen las leyes eternas de la Naturaleza y del orden: sustituyen para el sabio la ley positiva; están escritas en lo íntimo de su corazón por la razón y la consciencia a éstas se debe esclavizar para ser libre.; no hay otro esclavo que el que obra mal, porque siempre obra contra su voluntad. En ninguna forma de gobierno está la libertad, pero está en el pecho del hombre libre, y a todas partes la lleva consigo. El hombre vil a todas lleva la esclavitud. Esclavo sería uno en Ginebra, y libre el otro en Madrid.

Si te hablara de las obligaciones del ciudadano, acaso me preguntarías dónde está la patria, y creerías haberme confundido. Pero te engañarías, amado Emilio; porque quien no tiene patria, tiene a lo menos un país. Siempre hay un gobierno y simulacros de leyes bajo los cuales ha vivido tranquilo. [...] ¿Dónde está el hombre de bien que nada debe a su país? Sea quien fuere, le debe lo más precioso que hay para el hombre, la moralidad de sus acciones, y el amor de la virtud. Nacido en lo enmarañado de las selvas, hubiera vivido más venturoso y más libre; pero no teniendo obstáculos que vencer para seguir sus inclinaciones, hubiera sido bueno sin mérito, y no virtuoso, y ahora sabe serlo a despecho de sus pasiones.

No digas, por tanto, ¿qué me importa el sitio donde haya de estar? Te importa estar donde puedas desempeñar todas tus obligaciones, y una de estas es la adhesión al país natal. Tus compatriotas te protegieron siendo niño; tú debes amarlos siendo hombre. Debes vivir entre ellos o a lo menos en sitio desde donde les puedas ser útil en lo posible, y donde te sepan hallar si alguna vez necesitaren de ti. (Rousseau, 1985a: 479)

En estas extensas citas aparecen claramente enfrentadas las aspiraciones básicas de la antropología rousseauiana, en toda su irresoluble tensión. El hombre puramente natural puede ser más feliz y más libre, pero el ciudadano es superior por su virtud y su autonomía.¹⁹ Una primera lectura podría considerar, sin más, el discurso del tutor como la última palabra de Rousseau en la materia. Pero no es difícil ver que en esa misma exposición persisten las dificultades y los conflictos irresueltos. El deber hacia el país aparece aquí como una obligación, como una carga a la que el Emilio se debe resignar. Es una deuda a pagar en concepto del servicio que el país le ha prestado al permitirle, paradójicamente, vivir apartado de él. En verdad, como el primer párrafo citado explicita, el sabio puede ser libre en cualquier lugar (y en esto se admite lo principal del argumento defendido por Emilio).²⁰ Incluso si efectivamente existiera patria y no meramente país; si se cumpliera el contrato y no hubiera sólo simulacros de leyes, esa virtud y esa sabiduría que el tutor predica constituyen propiedades espirituales diversas del verdadero amor a la patria que Rousseau reclama en sus escritos políticos. No existe ya, por todo lo que venimos diciendo, aquella fusión psicológica y emotiva que la educación pública requería, como se expuso en la sección anterior.

Antes de terminar el análisis, resta una última consideración que refleja no tanto una oposición entre las dos vías que se comparan. Muchos autores han señalado el paralelismo entre el tutor del *Emilio* y el legislador del *Contrato Social*—sumándoles en algún caso a Wolmar de la *Nueva Heloísa*— (Bertram, 2004; Gauthier, 2006; Wain, 2011; Starobinski, 1983). En efecto, comparten rasgos importantes. Se trata de figuras extraordinarias, casi sobrehumanas. En ambos casos están posicionados fuera de la condición histórico-existencial caída; ellos conocen perfectamente la naturaleza humana, pero no están sujetos a los defectos que comúnmente la desfiguran. Es más, su conocimiento alcanza tanto las realidades corruptas de la actualidad como la verdadera naturaleza originaria y los medios para restaurarla. Representan, en cada caso, al hombre natural previo a que el proyecto redentor los hiciera posibles. En otras palabras, los dos personajes operan como dispositivos narrativos que rompen con la circularidad de la descripción rousseauiana del hombre mal socializado. Son *ex machinas*, injustificables desde las propias premisas teóricas, pero necesarios para introducir una salida a la condición caída, que los propios hombres no estarían capacitados para encontrar por sí mismos.

19 Es evidente la cercanía de esta posición moral a la teoría kantiana, la cual influenciaría fuertemente (Cassirer, 1994: 61-62; 1963).

20 Digno de nota es que el propio Rousseau expresa la misma actitud en uno de los fragmentos que le sirvieron como borrador para su carta a Beaumont, pero hablando ahora de sí mismo: “También respondo que aquel que no depende en modo alguno de lo que encadena los corazones de los hombres es libre en todos lados. En cualquier lugar donde se le permita vivir no reconoce otra ley más que las del deber y de la necesidad” (Rousseau, 2001: 93). Como se indicó, no es objeto de este ensayo estudiar las correspondencias o contradicciones de la teoría con la biografía de su autor, pero la cita refuerza la lectura de un Rousseau que no logra resolver en sí mismo (ni en su obra) la tensión entre la autosuficiencia individual del salvaje, por un lado, y la obligación y moralidad cívico-sociales, por el otro.

Ahora bien, no interesa demasiado aquí si estas curiosas figuras restan plausibilidad y realismo al argumento, ni tampoco si el mismo Rousseau se proyecta, consciente o inconscientemente, en ellas, como único conocedor y revelador de la naturaleza, y educador de la humanidad. Lo que importa al argumento que venimos desarrollando es el cómo de su acción. En uno y otro caso, su misión es una transformación del hombre hasta convertirlo en una nueva expresión de la naturaleza, en su mejor versión posible. Podría decirse, que la suya es la función educativa por excelencia. Para esto ejercen un control total sobre los individuos objeto del proyecto; la concurrencia o aquiescencia de los educandos está ausente o es, a fin de cuentas, producto inevitable de la formación que los ha moldeado en ese sentido.

El legislador, debe desnaturalizar a los hombres para hacerlos capaces de asumir la vida política que sólo las instituciones republicanas permiten. Los debe hacer capaces de reconocer y expresa la voluntad general, de deberse al todo, de amar a la patria. Para esto, como es sabido, no utiliza un lenguaje racional, sino uno religioso. No resulta sorprendente: la libertad en Rousseau siempre viene dada desde fuera, nunca ganada personalmente. Con todo, en el si esta tarea puede razonablemente asimilarse a la función educativa que se encuentra en los otros escritos políticos (como el *Tercer Discurso* o *Polonia*), es difícil superar la discontinuidad entre dos momentos. La legitimidad del vínculo social viene presuntamente dada por la aceptación racional del contrato y de la ley. Pero si el ciudadano ha sido formado para que su voluntad se identifique con la patria, con el interés general, y que por sus pasiones no pueda querer otra cosa, esto se logra antes por la opinión que por la razón y no se prevé un momento donde deje de ser así. De vacilar el sentimiento patriótico y la identificación existencial en el todo, el interés privado reaparece y quiebra el mecanismo republicano. Así, la tarea del legislador consiste en hacer sentir y hacer querer lo que se debe sentir y querer para no quebrar la unidad comunitaria. La admisión racional de esa voluntad común es posterior y retrospectiva, sólo confirma y no puede alterar la opinión que extrínsecamente le fue inculcada.

Por su parte, en el caso del tutor, las expresiones en las que sale a la luz su ejercicio de control total son numerosas y chocantes.

Tomad el camino opuesto con vuestro alumno; crea él que siempre es el amo, y sedlo vos de verdad. No hay sujeción tan completa como la que presenta las apariencias de la libertad, porque así está cautiva la voluntad misma... Sin duda no debe hacer más de lo que él quiera; pero sólo lo que quisieris que haga, debe él querer; no debe dar un paso sin que le hayáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir (Rousseau, 1985a: 104).

En mil ejemplos se plasma esa manipulación y cuidadoso control de las circunstancias, desde el planeado conflicto con el jardinero por el que Emilio adquiere la idea de propiedad o el falso extravío en el bosque para interesarlo por la astronomía, hasta la propia búsqueda de Sofía. Quizá esto sería comprensible tratándose de un

niño. Supondríamos entonces que se trata de una herramienta necesaria a fin de que llegue alguna vez a ser verdaderamente libre e independiente. Pero a medida que avanza la obra hallamos que esta dependencia nunca se corta ni es superada. Ya iniciado en la educación moral, un Emilio cercano a los veinte años se somete voluntariamente y acepta para sí las leyes de su maestro (Rousseau, 1985a). Todavía puede afirmar el tutor: “Verdad es que aparento dejarlo en completa independencia, pero nunca estuvo más sujeto a mí; pues lo está porque quiere estarlo. [...] Ahora le abandono alguna vez a sí mismo, porque siempre le gobierno” (Rousseau, 1985a: 328). Indudablemente, en el pensamiento de nuestro autor una obligación libre y racionalmente asumida no es incompatible con la libertad moral, sino al contrario, su misma expresión. Pero el hecho es que, incluso admitida, esta sumisión a la autoridad del tutor no deja de ser una dependencia. Éste, en ocasiones, da razones, pero nunca deja de moldear subrepticamente las pasiones y la voluntad para que esas razones aparezcan aceptables a ojos del alumno. La nota final de esta dependencia la encontramos en la última página de la obra donde un Emilio casado y listo para asumir sus obligaciones como esposo, padre y, en alguna medida, ciudadano, anuncia al tutor el nacimiento de su hijo y le ruega: “...sed el maestro de los maestros jóvenes Aconsejadnos, dirigidnos, que seremos dóciles. Mientras yo viva, necesitaré de vos, y más que nunca os necesito ahora que empiezan mis funciones de hombre” (Rousseau, 1985a). La autosuficiencia y la autonomía nunca llegan. Emilio elige, sí, pero elige no darse una ley, sino someterse a otra voluntad: la del tutor.

Conclusiones

En este trabajo se ha intentado poner de manifiesto el papel que la educación cumple en la filosofía rousseauiana. Se identifica la ruptura de la unidad existencial, autosuficiente y libre del estado de naturaleza como el principal desafío de su antropología. Recuperar esa plenitud y la libertad, pero ahora bajo las condiciones históricas de moralidad y civilidad, es el objetivo de toda la obra prescriptiva del ginebrino. Para ello, se vuelve necesaria una actividad formativa específica, que permita al hombre realizarse como natural, aunque de un modo diverso del que lo pudo haber sido en el origen.

Esta tarea se concreta en dos vías que aquí se han planteado como parcialmente contradictorias e incompatibles: el camino político de la educación pública y el doméstico o individual del Emilio. En el primer caso, la unidad anhelada se recupera en el todo comunitario, con el que el individuo se identifica; al querer lo que quiere la patria supera la dependencia de otros hombres particulares y aumenta su fuerza, sirviéndose a sí mismo en el servicio al colectivo. En el segundo, se pretende reproducir en el alumno, educado en condiciones excepcionales, en la mayor medida posible las características esenciales de hombre natural: su individualidad, su autosuficiencia, su independencia de la opinión, su piedad desinteresada por la humanidad en general.

Aunque Emilio es formado también en las dimensiones típicamente sociales de la moralidad y politicidad, nunca llega a ser plenamente el ciudadano imaginado por Rousseau (ni el históricamente existente), sino ni más ni menos que lo que se proponía ser: un hombre.

A través del análisis de estos grandes proyectos redentores, se ha visto que, por diversos motivos, su intención liberadora se ve frustrada. Tanto en uno como en otro caso la dependencia del otro persiste. Sea en la voluntad directriz del tutor/legislador, en la dependencia de la opinión mayoritaria o en la resignación a vivir en una sociedad que se asume como el costo de la libertad interior, la escisión espiritual del hombre no se resuelve. En cada caso, la pretensión de Rousseau de liberar al hombre a través de la educación degenera en un círculo perverso donde se alcanza el objetivo solamente al asumir como propia una voluntad o un sentimiento que me ha sido dado externa e involuntariamente. Curiosa libertad ésta que no es ejercida nunca, más que para admitir aquello que no nace del propio individuo.

Indudablemente, el pensamiento de Rousseau es, como se suele decir, una de las más logradas expresiones filosóficas y literarias del espíritu moderno. En él late, en toda su angustiosa fuerza la tensión trágica entre un individuo con profundidad interior, que busca afirmarse de cara al mundo, para quien la libertad y la autenticidad son los valores fundamentales, y una vida social y política que exige sacrificios, impone obligaciones y se apoya en una concepción –más fuerte o más débil– del nosotros. La respuesta del célebre ginebrino, construir a cada uno, hombre y sociedad, de manera que se puedan realizar plenamente el uno en la otra, puede haber fracasado; pero no cabe duda de que sus intuiciones y sus desafíos siguen hablando hoy.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. 1972. *Cursos sobre Rousseau*. Traducción de H. Cardoso. Nueva Visión. Buenos Aires.
- BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Aurora. 1998. *Educación del carácter/Educación moral*. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. EUNSA. Navarra.
- BERTRAM, Christopher. 2004. *Routledge Philosophy Guidebook to Rousseau and The Social Contract*. Routledge. New York.
- BLOOM, Allan. 1979. "Introduction". En *Emile*, de Jean-Jacques Rousseau, introducido, traducido y anotado por A. Bloom. Basic Books. New York.
- . 1987. "Jean-Jacques Rousseau". En *History of Political Philosophy*, 3ª ed., editado por Leo Strauss y Joseph Cropsey. The University of Chicago Press. Chicago.

- . 1990. "Rousseau: The turning point". En *Giants and dwarfs: essays, 1960-1990*, de Allan Bloom, pp. 208-232. Simon and Schuster. New York.
- CANIVEZ, Patrice. 2004. "Jean-Jacques Rousseau's Concept of People". En *Philosophy and Social Criticism*, vol. 30, núm. 4, pp. 393-412.
- CASSIRER, Ernst. 1963. *Rousseau-Kant-Goethe: Two Essays*. Traducción al inglés de J. Gutmann; O. Kristeller y J. H. Randall, Jr. Princeton University Press. Princeton.
- . 1994. "Il problema Gian Giacomo Rousseau". En *Tre lettere di Rousseau*, de E. Cassirer, R. Darnton y J. Starobinski. Traducción al italiano de M. Albanese. Laterza. Bari.
- CHÂTEAU, Jean. 1959. "Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación". En *Los grandes pedagogos*, dirigido por Jean Château, pp. 163-202. Traducido por E. de Champourcin. FCE. México.
- COHEN, Joshua. 2010. *Rousseau. A Free Community of Equals*. Oxford University Press. Oxford.
- DENT, Nicholas. 2005. *Rousseau*. Routledge. London.
- DURAND, Sonia. 1966. *La Educación en Juan Jacobo Rousseau*. Huemul. Buenos Aires.
- EICHHOLZ CORREA, Francisco. 2004. *J.J. Rousseau: Política de la Naturaleza*. Tesis de licenciatura en Filosofía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GAUTHIER, David. 2006. *Rousseau. The Sentiment of Existence*. Cambridge University Press. New York.
- MENDHAM, Matthew D. 2011. "Gentle Savages and Fierce Citizens against Civilization: Unraveling Rousseau's Paradoxes". En *American Journal of Political Science*, vol. 55, núm. 1, pp. 170-187.
- NEUHOUSER, Frederick. 2008. *Rousseau's Theodicy of Self Love*. Oxford University Press. Oxford.
- O'HAGAN, Timothy. 1999. *Rousseau*. Routledge. Londres.
- PARRY, Geraint. 1999. "Constructive and Reconstructive Political Education". En *Oxford Review of Education*, vol. 25, núm. 1/2, pp. 28-38.

- RIBOTTA, Silvina. 2009. "La anti-ilustrada vida del ilustrado Rousseau". En *Derechos y Libertades*, vol. 20, pp. 163-204.
- ROSANOVICH, Damián Jorge. 2010. "Sabiduría política y praxis gubernativa en J.-J. Rousseau". En *Páginas de Filosofía*, vol. 13, pp. 7-20.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1985a. Emilio. Editores Mexicanos Unidos. México.
- . 1985b. Discurso sobre la Economía política. Traducción de J. E. Candela. Tecnos. Madrid.
- . 1995. "Four Letters to M. the President de Malesberbes Containing the true picture of my character and the true motives for all my behavior". En *The Collected Writings Rousseau*, vol. 5, editado por C. Kelly, pp. 572-583. Dartmouth College Press. Hanover, NH.
- . 1997. Sueños de un paseante solitario. Nuevo Siglo. Buenos Aires.
- . 1999. El contrato social. Traducción de M. C. Calabia. Ciudad Argentina. Buenos Aires.
- . 2001. "Letter to Beaumont". En *The Collected Writings Rousseau*, vol. 9, editado por C. Kelly, pp. 17-101. Dartmouth College Press. Hanover, NH.
- . 2004. "Letter to D'Alembert". En *The Collected Writings Rousseau*, vol. 10, editado por C. Kelly, pp. 253-352. Dartmouth College Press. Hanover, NH.
- . 2005. "Considerations on the Government of Poland and on Its Planned Reformation". En *The Collected Writings Rousseau*, vol. 11, editado por C. Kelly, pp. 167-240. Dartmouth College Press. Hanover, NH.
- . 2006. El origen de la desigualdad entre los hombres. Ediciones Libertador. Buenos Aires.
- STAROBINSKI, Jean. 1983. Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo. Traducción de S. González Noriega. Taurus. Madrid.
- SZKUDLAREK, Tomasz. 2005. "On Nations and Children: Rousseau, Poland and European Identity". En *Studies in Philosophy and Education*, vol. 24, pp. 14-38.
- VIROLI, Maurizio. 1988. Jean-Jacques Rousseau and the 'well-ordered society'. Cambridge University Press. Cambridge.

VOLTAIRE, Francois-Marie Arouet de. 1755. "On the Advantages of Civilisation and Literature, To J. J. Rousseau". Carta del 30 de agosto de 1755. Disponible en: <https://www.whitman.edu/VSA/letters/8.30.1755.html>

WAKSMAN, Vera. 2013. "Jean-Jacques Rousseau: el amor de sí mismo y la felicidad pública". En *Anacronismo e Irrupción*, vol. 3, núm. 4, pp. 104-127.

WAIN, Kenneth. 2011. *On Rousseau. An Introduction to his Radical Thinking on Education and Politics*. Sense Publishers. Rotterdam.

WIBORG, Susanne. 2000. "Political and Cultural Nationalism in Education. The Ideas of Rousseau and Herder concerning national education". En *Comparative Education*, vol. 36, núm. 2, pp. 235-243.

WOKLER, Robert. 2001. *Rousseau. A Very Short Introduction*. Oxford University Press. Oxford.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

CUESTIONES POLÍTICAS

Vol. 33 N°59

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve



Cuestiones Políticas
Revista Cuestiones Políticas - LUZ



@RCPolíticas



cuestionespoliticas@gmail.com