

**LOS PLANTEAMIENTOS DE ROUSSEAU COMO ANTECEDENTES DEL
MODELO LIBERACIONISTA**

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento humano no es lineal. Las distintas concepciones, ideas, planteamientos teóricos, no se suceden unos a otros en un continuo proceso evolutivo. En este sentido, pretendo exponer en el presente capítulo el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau sobre el tratamiento debido a los niños, y señalarlo como antecedente de un movimiento tan lejano en muchos aspectos del pensamiento de Rousseau como fue el liberacionismo. Es decir, no pretendo exponer los planteamientos de Rousseau como antecedentes del liberacionismo, sino exponer sus planteamientos, en los que existen importantes y significativas diferencias con los defendidos en el liberacionismo, y señalar cómo, a pesar de ello, existen en los planteamientos del ginebrino los criterios suficientes para poder considerarlos como antecedentes del modelo liberacionista.

Esa prudencia ante la pretensión de querer vincular a Rousseau con el movimiento liberacionista es inevitable si atendemos tanto a que ese movimiento tendrá su eclosión tan tardíamente como es a finales de los años sesenta y principios de los setenta del presente siglo, es decir, nada menos que dos siglos después de que apareciese el *Emilio, o De la educación* (1762); cuanto a que durante todo ese tiempo si existe una teoría claramente dominante en relación con los niños, hasta el punto de parecer la única existente, ésa es el proteccionismo. Manifestación de prudencia que se muestra incluso como temeraria si aceptamos, sin reservas, que durante esos dos siglos se está muy lejos no sólo de aceptar, sino hasta de hacer el mínimo planteamiento serio de que el niño pueda tener los mismos derechos que el adulto (planteamiento clave del liberacionismo); y que, desde luego, en ningún momento estuvo en los escritos, ni en la intención, de Rousseau justificar posiciones tan extremas como las que defendería el liberacionismo. Pudiendo, en ciertos aspectos, parecer precisamente lo contrario, un retroceso de los logros conseguidos con el proteccionismo iniciado en Locke, como son un reflejo los elogios que Rousseau hace de los planteamientos educativos de Platón, e incluso de los de Esparta, de la que da una constante y sincera muestra de admiración¹.

¹ Aunque las referencias a esta admiración por la legislación espartana es muy numerosa a lo largo de su obra, señalo aquí una simple referencia en una nota a pie de página de Rousseau por ser reveladora de que esa admiración va más allá de simples consideraciones del poderío de Esparta, aceptando que con la misma se conseguía la felicidad de sus ciudadanos: "Un pueblo no llega a ser célebre sino cuando su



Sin embargo, como trataré de justificar en las páginas siguientes, es en los planteamientos de Rousseau donde encontramos los elementos esenciales que configuran la estructura teórica que permiten identificar una nueva orientación sobre la que, finalmente, se apoya el movimiento liberacionista.

Hay una práctica unanimidad entre los que estudian la historia de la pedagogía en que el método educativo que expone Rousseau en su *Emilio* significa el comienzo de una nueva forma de educar a los niños que, pese a haber tenido distintas denominaciones, podemos identificar como “educación progresista”². Esta nueva educación se fue propagando en los países occidentales de forma lenta pero constante y, sobre todo, firme. Algunos de sus postulados básicos han adquirido una aprobación finalmente tan unánime, que han alcanzado ese nivel de aceptación en que ésta no se realiza conscientemente, sino que la aparente obviedad de su justificación permite empezar a construir a partir de ellos; es decir, han entrado a formar parte esencial de lo que significa una cultura educativa. Y serán precisamente esos originales planteamientos educativos de Rousseau los que entiendo que se constituyeron en caballo de Troya para la incorporación en los otros ámbitos de nuestra cultura, también en la jurídica, de ideas cuyo desarrollo si bien ha superado los propósitos del mismo Rousseau ha sido, no obstante, siguiendo el camino por él indicado como han llegado a determinar una nueva forma de relacionarse los adultos con los niños; y así, también, de una nueva forma de concebir los derechos de los niños³.

Pero, aun siendo consciente de la importancia primordial que para la cultura pedagógica ha tenido el pensamiento de Rousseau, no es en ese aspecto de su obra en la que me detendré principalmente. Por utilizar el anterior símil, no es la estructura del caballo lo que me interesa sino las ideas que viajaban en su vientre y que se han manifestado de tanta importancia para el reconocimiento y defensa de los derechos de

legislación comienza a declinar. Se ignora durante cuántos siglos hizo la legislación de Licurgo la felicidad de los espartanos, antes de que se hiciese mención de ella en el resto de Grecia”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, II, 7, Prólogo de Manuel Tuñón de Lara, trad. Fernando de los Ríos, col. Austral, Espasa Calpe, Madrid, 1996, pág. 71).

² Así lo señala Crespo al denominar al “Emilio o De la educación, el primer gran tratado sobre la enseñanza progresista”. (En Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, Paidós, Barcelona, 1997, pág. 95).

³ Quizás sea precisamente este origen y evolución determinada por el cambio educativo lo que permita entender mejor que el movimiento liberacionista, pese a tener como meta el reconocimiento a los niños de los mismos derechos que los que ya tenían reconocidos los adultos, fuese iniciado y encabezado principalmente por pedagogos, y no por juristas; aunque, finalmente, como todo gran movimiento social, incorporase a personas de distinta formación y profesión.

los niños⁴. Evidentemente, habré de hacer continuas referencias a esos métodos, pero su estudio en profundidad queda fuera del ámbito directo de interés que me propongo en esta investigación. Lo que trataré de mostrar es como en sus planteamientos se incorporan nuevas ideas que afectan de manera directa y radical a los diferentes ámbitos que vengo estudiando como representativos de un cambio en la forma de entender el trato jurídico que se le ha de proporcionar a los niños: la concepción del niño, el concepto del mejor interés del niño, las relaciones de los padres con sus hijos, la educación como formación de la persona, y los argumentos sobre el reconocimiento y sistematización de los derechos del niño.

En todo caso, a tenor de lo dicho cabría cuestionarse hasta qué punto las páginas que siguen no van a ser más que una interpretación sesgada e interesada de los planteamientos de Rousseau, que intenten hacerle defender ideas que nunca pretendió defender. De hecho, casi resulta un tópico decir que el pensamiento del ginebrino es en ocasiones incoherente, incluso contradictorio⁵; y, sobre todo, el mismo ha servido para justificar las más distintas causas: de él hicieron bandera los movimientos liberales posteriores (empezando por la inmediata Revolución Francesa), y también alguna interpretación exagerada lo quiso hacer valedor de las causas totalitarias⁶. Sin embargo,

⁴ Esa vinculación existente entre el precedente que supuso el original planteamiento educativo de Rousseau para la educación moderna y la inevitable incorporación de planteamientos tan fundamentales para lo que después será la forma de entender los derechos de los niños como la consideración de la libertad del niño, es también subrayada por Paul Monroe en su *Historia de la Pedagogía*: "...conviene anotar que las grandes doctrinas de liberación del pueblo encuentran su origen en las enseñanzas de Rousseau, puesto que derivan de los principios educadores que afirman la libertad del niño. Así como el *Contrato social* contiene el germen de la declaración de la independencia y de la constitución americana, el *Emilio* contiene las ideas germinales del *Kindergarten*, de las escuelas elementales y de la concepción moderna de la educación. La forma extravagante con que el autor expone sus doctrinas, (...) no bastan para borrar el hecho indiscutible de que de ahí arranca todo el proceso de la educación moderna". (En Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., págs. 277-278).

⁵ De hecho el propio Rousseau es consciente de que se pueden apreciar aparentes contradicciones en su obra; y, en este sentido, justifica con la pobreza del lenguaje la que se puede encontrar al referirse de distinta manera a la capacidad de razonar de los niños, señalando en una nota: "Al escribir me he hecho cien veces la reflexión de que, en una obra larga, es imposible dar siempre los mismos sentidos a las mismas palabras. No hay lengua suficientemente rica para proporcionar tantos términos, giros y frases como modificaciones pueden tener nuestras ideas. (...) Unas veces digo que los niños son incapaces de razonamiento, y otras los hago razonar con bastante sutileza; no creo con ello contradecirme en mis ideas, pero no puedo dejar de aceptar que frecuentemente me contradigo en mis expresiones". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, prólogo, traducción y notas de Mauro Armijo, col. El Libro de Bolsillo, Alianza Editorial, Madrid, 1995, pág. 663).

⁶ Así lo hace Cohen al vincularla a una excesivamente simplificadora concepción de su pensamiento político y a una también errónea interpretación del concepto de libertad en Rousseau: "En *El contrato social*, su pensamiento político se resume en la famosa declaración de que si alguien se niega a obedecer a la voluntad general, se le debería "obligar a ser libre". Como pensador político destaca por su insistencia constante en la libertad (que la concebía en el sentido de que cada cual hiciera exactamente lo que quisiera, esto es, que no obedeciera más leyes que las que se había impuesto a sí mismo), lo que le

y aun reconociendo, como he hecho desde el principio, que queda completamente fuera de su propósito defender planteamientos como los que propugnarán los liberacionistas, sí que encuentro base suficiente para poder entender que es en él en donde se colocan las primeras y decisivas piedras que llevarán a esa pretendida “liberación” del niño. Su obra hay que entenderla con una vocación de unidad, el propio *Emilio* supone mucho más de un simple tratado educativo⁷, y es que lo que realmente pretende es denunciar las principales estructuras de una sociedad corrompida y corruptora, y abogar por un cambio radical de las mismas a fin de conseguir una sociedad en la que el hombre natural pueda formarse y vivir; y, siendo éste el objetivo, ¿cómo no comprender entonces el carácter esencial que ha de adquirir un cambio también radical en todas aquellos ámbitos que afectan al niño?

Así, si bien era imposible que Rousseau pudiese prever a donde llevaría el impulso de su obra (lo cual, por otra parte, resulta inevitable para cualquier obra intelectual), sí era, no obstante, consciente del cambio radical que sus planteamientos supondrían en la forma de relacionarse con los niños; en este sentido resulta significativo que el mismo Rousseau señale a Locke (antecedente del proteccionismo)

condujo a fin de cuentas a una concepción totalitaria del Estado. (...) Esta argumentación paradójica en favor de una libertad total y de una coerción total ha dejado a Rousseau en una posición histórica contradictoria. En efecto, por una parte, su pensamiento es considerado como uno de los fundamentos de la democracia liberal occidental, ante todo por su influencia directa en la incitación a la Revolución Francesa de 1789 y, en segundo lugar, por su inspiración indirecta de la Declaración Americana de Independencia. En cambio, se le considera por otra parte, y no sin menor motivo, uno de los pensadores de quienes provienen los sistemas totalitarios de gobierno del mundo comunista”. (En Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., pág. 41).

⁷ De esta vocación de unidad de las obras de Rousseau nos advierte Château en su magnífico trabajo sobre la educación en Rousseau que aquí se cita: “Otro error igualmente grave consiste en considerar como única obra del Rousseau pedagogo el *Emilio*, (...) Rousseau mismo ha insistido sin cesar en esta unidad de su obra. (...) El problema que plantea el *Emilio* rebasa, pues, el marco de la educación infantil. O, mejor dicho, las intenciones pedagógicas son inseparables de las intenciones filosóficas, políticas, religiosas y morales”.

En el mismo sentido, M^a. del Carmen Iglesias: “...el propio Rousseau consideró que el *Emilio* era una obra filosófica, una investigación <<sobre la bondad natural del hombre>>, más que un manual de pedagogía, por influyente que pudiera ser en este sector. Y habría que añadir que, de forma similar a su casi contemporáneo *Contrato social*, se trata además de una investigación que atañe a la filosofía política...”.

O Rosa Cobo: “la pedagogía rousseauiana sólo se entiende desde una interpretación unitaria y global de su pensamiento. Los escritos morales, políticos y pedagógicos están perfectamente ensamblados en la obra de Rousseau”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, en Château, Jean (dir): *Los grandes pedagogos: Platón, Vives, Comenio, Locke,...*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985, págs. 164-165; en Iglesias, M^a. del Carmen: “Prólogo”, en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, trad. de Luis Aguirre Prado. col. Biblioteca EDAF, núm. 33, EDAF, Madrid, 1985, págs. 12-13; y en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, Instituto de la mujer, Universitat de València, col. Feminismos, Cátedra, Madrid, 1995, pág. 206).

como el autor del que toma el testigo en la educación de los niños⁸. Como así mismo era igualmente consciente de que sus propuestas de reforma en relación con los niños iban mucho más allá de unas simples transformaciones educativas, por más importancia que éstas tuviesen.

⁸ Así, señala en el Prefacio del *Emilio*: “Pese a tantos escritos que, según dicen, no tienen más meta que la utilidad pública, la primera de todas las utilidades, que es el arte de formar hombres, todavía está olvidada. Mi tema estaba completamente nuevo después del libro de Locke, y mucho me temo que lo siga estando después del mío”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 28).

I LA CONCEPCIÓN DEL NIÑO

1. La bondad natural del hombre.

Una de las claves del pensamiento rousseauiano, sobre la que existe un acuerdo interpretativo de la práctica totalidad de la doctrina, es la de entender que el hombre es bueno por naturaleza⁹. El cambio es muy significativo respecto a los posicionamientos anteriores, tan presentes en la filosofía cuanto, evidentemente, en la religión, que estimaban la maldad intrínseca del hombre, o bien simplemente por su propia naturaleza o bien por la aceptación de la doctrina de que el pecado original corrompe desde el nacimiento el espíritu de la persona. Rousseau es plenamente consciente de la novedad de su concepción así como de la importancia absolutamente esencial que esta idea tiene para la construcción de toda su teoría; por ello no se contentará con su exposición sino que también criticará abierta y categóricamente a los defensores de las posiciones contrarias: tanto a Hobbes como representante máximo de la vertiente filosófica (más que conocido es el aforismo que él sostuvo de que el hombre es un lobo para el hombre)¹⁰, cuanto a las doctrinas de la Iglesia católica como defensora de la concepción del pecado original¹¹.

⁹ Aunque, como siempre, puede existir alguna voz discordante, como es en este caso la de María Victoria Crespo, cuya posición analizaré más adelante. Como bien señala Grimsley, al analizar el pensamiento de Rousseau: "...la naturaleza humana en su esencia y en sus potencialidades intrínsecas -en contraposición a sus características históricas y accidentales- es buena...". (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, versión española de Josefina Rubio, col. Alianza Universidad, Alianza Editorial, Madrid, 1993, pág. 59).

¹⁰ Así, señala Rousseau en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*: "Sobre todo, no vamos a deducir, con Hobbes, que, por no tener el hombre [en el estado de Naturaleza] ninguna idea del bien, fue naturalmente malo; que fue vicioso porque no conocía la virtud; que negó siempre a sus semejantes los servicios que no creía deberles, y que en virtud del derecho que con razón se atribuía a las cosas que necesitaba, vanamente se consideraba como dueño único de todo el universo. Hobbes ha comprendido perfectamente el vacío que dejan todas las modernas definiciones del derecho natural; pero las consecuencias que deduce de la suya demuestran que la toma en un sentido que no es menos falso. Razonando sobre los principios que establece, debía decir este autor que siendo el estado de naturaleza aquel con el cual nuestra conservación es el cuidado menos dañoso a los demás, era, por consiguiente, el más apropiado a la paz y el más conveniente al género humano. Mas dice precisamente lo contrario, por haber incluido fuera de lugar, en el deber de conservación del hombre salvaje, la necesidad de satisfacer multitud de pasiones que son obra de la sociedad y que han hecho necesarias las leyes. (...) Hobbes no ha visto que la misma causa que impide a los salvajes el uso de razón, como pretenden nuestros juriconsultos, les impide al mismo tiempo el abuso de sus facultades, como él mismo reconoce. De manera que podría decirse de los salvajes que no son malos precisamente porque no saben lo que es ser bueno; ya que no es el progreso de la ilustración ni el freno de la ley, sino la calma de las pasiones y la ignorancia del vicio lo que les impide hacer mal: (...) Hay, además, otro principio que Hobbes no ha visto: que habiendo sido dada al hombre, para suavizar sus determinadas circunstancias, la fiereza de su amor propio, o el deseo de conservarse, antes del nacimiento de ese amor, templa el ardor que tiene hacia su

En el pensamiento de Rousseau la idea de la bondad natural del hombre no es una premisa, que se haya de aceptar sin más base que la meramente especulativa o a la que se haya llegado por el simple método de la introspección (tan caro para él), antes bien representa una consecuencia necesaria de otras nociones: el hombre es naturalmente bueno porque la Naturaleza no puede crear nada que sea en sí mismo malo, y esto es así porque la Naturaleza es una creación directa de Dios, de quien la aceptación de su absoluta bondad sí que es una premisa inicial¹². Esta idea nos viene

bienestar por medio de la repugnancia innata a ver sufrir a su semejante. Creo [que] no debo temer contradicción alguna si concedo al hombre la única virtud natural que haya sido obligado a reconocer el más obstinado detractor de las virtudes humanas. Me refiero a la piedad”.

También, en este sentido, entiendo que se puede apreciar una directa crítica a Hobbes, cuando expone en la *Profesión de fe del Vicario Saboyano*: “Toda la moralidad de nuestras acciones reside en el juicio que de ellas llevamos en nosotros mismos. Si es cierto que el bien es bien, debe serlo en el fondo de nuestros corazones tanto como en nuestras obras, y el primer premio de la justicia es sentir que la practicamos. Si la bondad moral está conforme con nuestra naturaleza, el hombre sólo podría ser sano de espíritu y bien constituido cuando es bueno. Si no lo está, y el hombre es naturalmente malvado, no puede dejar de serlo sin corromperse, y la bondad no es en él más que un vicio contra natura. Hecho para dañar a sus semejantes como el lobo para degollar a su presa, un hombre humano sería un animal tan depravado como un lobo despiadado, y sólo la virtud nos dejaría remordimientos...” (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Introducción de Jean Starobinski (versión española de Pilar López Máñez), traducción de José López y López, col. Iniciación Política, Aguilar, Madrid, 1981, págs. 53-54; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 387).

¹¹ Así se observa en la respuesta que ofrece en la carta que dirigirá a Christophe de Beaumont para defenderse de los ataques que éste le realiza con ocasión de la publicación del *Emilio*, al señalar: “...decís vos que mi proyecto de educación, lejos de avenirse con el cristianismo, no es apto siquiera para hacer ciudadanos ni hombres; y vuestra única prueba consiste en oponerme el pecado original. Monseñor, no hay otro modo de librarse del pecado original y de sus efectos que el bautismo. De donde se inferiría según vos, que no habría habido nunca otros ciudadanos y hombres que los cristianos. O negáis esta consecuencia, o admitís que en la demostración os habéis pasado. Sacáis vuestras palabras de tan alto que me obligáis a ir también lejos en busca de mis respuestas. En primer lugar, esta doctrina del pecado original, sujeta a dificultades tan terribles, dista mucho a mi juicio de estar contenida en la Escritura tan clara ni tan severamente como al retórico Agustín y a nuestros teólogos se les ha antojado elaborarla. ¿Y cómo concebir que Dios pueda crear tantas almas inocentes y puras sin otra intención que la de unir las a cuerpos en pecado, a fin de hacerlas contraer su corrupción moral, y a fin de condenarlas a todas al infierno sin otra culpa que esta unión que es obra suya? No diré yo si (como alardeáis) aclaráis por ese sistema el misterio de nuestro corazón, pero advierto que oscurecéis mucho la justicia y la bondad del Ser supremo. Si elimináis una objeción, es para poner en su lugar otras cien veces más fuertes. Pero, en el fondo, ¿en qué afecta esta doctrina al autor de *Emilio*? (...) Según esta misma doctrina, todos recobramos en la infancia la inocencia primitiva; salimos todos del bautismo tan sanos de corazón como salió Adán de la mano de Dios. Hemos contraído nuevos estigmas, diréis. Pero si empezamos por quedar limpios de toda mácula, ¿cómo es posible que reaparezcan otra vez? (...) Somos pecadores, decís, a causa del pecado de nuestro primer padre; pero ¿por qué fue pecador nuestro primer padre? ¿Por qué la misma razón con que vos explicáis su pecado no ha de ser aplicable a sus descendientes sin el pecado original, y por qué es menester que imputemos a Dios una injusticia, al hacernos pecadores y punibles por la culpa de nuestro nacimiento, en tanto nuestro primer padre fue pecador y castigado como nosotros sin eso?...” (En Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, en Rousseau, Jean-Jacques: *Escritos de Combate*, traducción y notas de Salustiano Masó, Introducción, cronología y bibliografía de Georges Benrekassa, Col. Clásicos Alfaguara, Alfaguara, Madrid, 1979, págs. 541-543).

¹² Así lo señala explícitamente Rousseau: “De todos los atributos de la divinidad todopoderosa, la bondad es aquel sin el cual menos se la puede concebir”.

A su vez, se puede apreciar claramente esa conexión necesaria entre Dios, la Naturaleza y la bondad intrínseca del hombre en *La Profesión de fe del Vicario Saboyano*: “Es el abuso de nuestras

explícitamente señalada desde la primera frase de su *Emilio*: “Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre”¹³. Evidentemente, hay que rechazar que sea casual el que decida abrir su obra sobre la educación con esta máxima; por el contrario, hay que ver en ella la mayor síntesis de la obra. Como es obvio esto no quiere decir, en ningún caso, que se puedan deducir ni siquiera las principales ideas que después expondrá, la obra podría tener un sentido contrario y responder también bien a esta frase inicial; sin embargo, una vez que se conoce el sentido completo de su pensamiento sí se observa como esa sentencia supone la máxima concentración posible de su esencialidad. En este sentido si, como advertía en la Introducción, se acepta la unidad fundamental de la obra de Rousseau y su propósito de provocar un cambio radical en las estructuras de una sociedad corrompida, aquí se nos muestra tanto las causas de esa corrupción: la propia acción del hombre, cuanto el camino que se ha de seguir en la construcción de la nueva sociedad: la

facultades lo que nos hace desdichados y malvados. Nuestros pesares, nuestros cuidados, nuestras penas nos vienen de nosotros. El mal moral es, de modo irrefutable, obra nuestra, y el mal físico no sería nada sin nuestros vicios que nos lo han vuelto sensible. ¿No nos hace la naturaleza sentir nuestras necesidades para conservarnos? (...) y uno se muere de espanto toda la vida murmurando contra la naturaleza por los males que uno mismo se ha provocado ofendiéndola. Hombre, no busques al autor del mal, ese autor eres tú mismo. No existe otro mal que el que tú haces o que sufres y tanto uno como otro vienen de ti. El mal general no puede estar sino en el desorden, y en el sistema del mundo veo un orden que no se desmiente. El mal particular no está sino en el sentimiento del ser que sufre, y ese sentimiento no lo ha recibido el hombre de la naturaleza, él mismo se lo ha dado. (...) Quitad nuestros funestos progresos, quitad nuestros errores y nuestros vicios, quitad la obra del hombre, y todo está bien. Donde todo está bien nada es injusto. La justicia es inseparable de la bondad. Y la bondad es el efecto necesario de un poder sin límite y del amor de sí esencial a todo ser que se siente. Quien puede todo, extiende, por así decir, su existencia con la de los seres. Producir y conservar son el acto perpetuo del poder; éste no actúa sobre lo que no es, Dios no es el Dios de los muertos: no podría ser destructor y malvado sin perjudicarse. Quien puede todo no puede querer más que lo que está bien. Por tanto, el Ser soberanamente bueno, por soberanamente poderoso, debe ser también soberanamente justo; de otro modo se contradiría a sí mismo; porque el amor al orden que lo produce se llama *bondad*, y el amor al orden que lo conserva se llama *justicia*”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 77 y 380-381).

¹³ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 33.

También Château parte de esta primera frase del *Emilio*, concretamente de su primera parte, para señalar una muy interesante conexión de ideas: “esto equivale a afirmar que el problema pedagógico está subordinado a consideraciones que suponen la existencia de una teología y de una fe en la Providencia. (...) Seguir la naturaleza, seguir la virtud, es seguir a Dios. El culto a la naturaleza -recordado en casi todas las páginas del *Emilio*- depende de una visión providencialista del mundo. (...) Por lo tanto y de un modo general, nuestra norma consistirá en seguir a la naturaleza”.

Y Anne de Fabry, por su parte, destaca esa primera frase del *Emilio* como representativa de uno de los principios fundamentales de Rousseau que, precisamente, relaciona al *Emilio* con sus otras obras: “Le dogme selon lequel ce qui est naturel ou <<de nature>> est bon en soi, tandis que ce qui passe par l’homme et la société est corrompu, figure parmi les grands principes de Rousseau. Et c’est bien dans le souci de rattacher son traité de pédagogie à ses écrits antérieurs, semble-t-il, qu’il déclare péremptoirement dans la phrase liminaire de l’*Émile*:...”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., págs. 165-166; y en Fabry, Anne de: “De la dialectique de l’imitation dans l’*Émile*”, en *Rousseau et l’éducation. Études sur l’Émile*, Actes du Colloque de Northfield (6-8 Mai 1983), publicadas y presentadas por Jean Terrase, Naaman de Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, pág. 81).

aceptación y adaptación a lo que la Naturaleza prescribe para, de este modo, aceptar y adaptarnos a los designios divinos, lo que, como explícitamente manifiesta Rousseau supone la única manera de conseguir la felicidad posteriormente en nuestra unidad con Dios y, en la medida de lo posible, también en esta vida terrenal¹⁴.

Las consecuencias que esa defensa de la bondad natural del hombre va a tener en todos los ámbitos que afectan al niño van a ser de una extraordinaria importancia; hasta el punto de constituir el motor que pondrá en marcha todo el proceso de liberación del menor. Y es que si el hombre es bueno por naturaleza, si sólo está corrompido aquello que ha sufrido la acción de los hombres, entonces es necesario concluir que el recién nacido es portador de una condición esencialmente buena, todavía inmaculada, que así podría desarrollarse. Por lo que no sólo en lo que respecta a las cualidades propias de la naturaleza humana común se podrá predicar esa bondad esencial, sino también de la que es propia de cada niño en particular. Así, expone Rousseau, en palabras de su Julia: “Además de la constitución, que es común a la especie todos nacemos con un temperamento especial, que determina el talento y el carácter; y no se trata de modificarlo ni de comprimirlo, sino de formarlo y perfeccionarlo. Los caracteres son todos buenos y sanos en sí, según el señor de Wolmar. La naturaleza no se equivoca nunca, dijo; los vicios imputados al temperamento son, muchas veces, resultado de las malas formas que ha recibido. No hay malvado cuyas inclinaciones no produjesen grandes virtudes, si se dirigieran bien. (...) Todo concurre al bien común en el sistema

¹⁴ Entiendo que este planteamiento se puede apreciar bien en los siguientes pasajes de la *Profesión de fe del Vicario Saboyano*: “...No digo que los buenos serán recompensados; porque ¿qué otro bien puede esperar un ser excelente sino existir según su naturaleza? Lo que digo es que serán felices, porque su autor, el autor de toda justicia; al hacerlos sensibles no los hizo para sufrir; y porque, no habiendo abusado de su libertad sobre la tierra, no han frustrado por culpa suya su destino; han sufrido, sin embargo, en esta vida; por tanto serán recompensados en otra. Ese sentir se funda menos en el mérito del hombre que en la noción de bondad que me parece inseparable de la esencia divina. No hago sino suponer las leyes del orden observadas y a Dios constante consigo mismo. (...) Si la suprema justicia se venga, se venga desde esta vida. Vosotras y vuestros errores, ¡oh naciones!, sois sus ministros. Ella utiliza los males que os hacéis para castigar los crímenes que los han provocado. Es en vuestros corazones insaciados, roídos de envidia, de avaricia y de ambición donde, en el seno de vuestras falsas prosperidades, las pasiones vengadoras castigan vuestras fechorías. ¿Qué necesidad hay de ir a buscar el infierno en la otra vida si, desde ésta, reside en el corazón de los malvados?”. Y: “...No siento en mí más que la obra y el instrumento del gran Ser que quiere el bien, que lo hace, que hará el mío por el concurso de mis voluntades a las suyas, y por el buen uso de mi libertad; asiento al orden que él establece, seguro de gozar yo mismo un día de ese orden y de encontrar en él mi felicidad; porque ¿qué felicidad más dulce que sentirse ordenado en un sistema donde todo está bien? (...) Me digo: si el espíritu del hombre hubiera quedado libre y puro, ¿qué mérito tendría amar y seguir el orden que viese establecido y que no tendría ningún interés en perturbar? Sería feliz, cierto; pero a su felicidad le faltaría el grado más sublime, la gloria de la virtud y el buen testimonio de sí”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 383-384 y 395-396).

universal. Cada cual tiene asignado su sitio en el orden de las cosas; solo trata de dar con él y no pervertir la disposición general”¹⁵.

Las cualidades, por lo tanto, que ya existen en el recién nacido son cualidades creadas para el bien, para conseguir la mayor facilidad personal en la tierra y una convivencia en perfecta armonía con la Naturaleza y, así también, con el resto de los hombres¹⁶. Esto no quiere decir, en absoluto, que el desarrollo de estas cualidades innatas necesariamente haya de producir el bien. Eso sería contradictorio, primero, con la máxima antes señalada (ya que sí la sociedad humana está corrompida y eso es debido únicamente a la actuación de las personas entonces hay que entender que también han de tener la posibilidad de desarrollar las facultades negativas que les ha llevado a pervertir a la sociedad y a ellos mismos), y, así, también sería contradictorio con la característica esencial con la que Dios distinguió al hombre: su libertad natural¹⁷.

¹⁵ En Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloisa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, col. Biblioteca de Autores Célebres, Casa Editorial Garnier Hermanos, París, 1930?-1939?, V, 3, págs. 230-231.

A este respecto es interesante observar como la deformación de la naturaleza del niño por los prejuicios de la sociedad tiene una expresión gráfica en la práctica criticada por Rousseau por la que se deformaba artificialmente las cabezas de los recién nacidos: “Se dice que muchas comadronas, manipulando la cabeza de los recién nacidos, pretenden darle una forma más conveniente, ¡y se permite! Nuestras cabezas estarían mal formadas por el autor de nuestro ser: es preciso que por fuera nos las formen las comadronas, y por dentro los filósofos. Los caribes son el doble de felices que nosotros”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 42).

¹⁶ Esta idea tiene un buen reflejo cuando Rousseau, tras haber hecho comprender a un niño con una enseñanza práctica la utilidad de cumplir con la palabra dada, señala en una nota: “Por lo demás, si ese deber de mantener sus compromisos no estuviera fortalecido en el espíritu del niño por el peso de su utilidad, pronto el sentimiento interior, comenzando a punzarle, se lo impondría como una ley de la conciencia; como un principio innato que sólo espera para desarrollarse los conocimientos a que se aplica. Ese primer trazo no está marcado por la mano de los hombres, sino grabado en nuestros corazones por el autor de toda justicia”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 662).

¹⁷ Así, ya al exponer Rousseau una primera definición de lo que constituye la naturaleza del niño la contrapone a la alteración que sufre al ser condicionada por agentes externos: “Nacemos sensibles, y desde nuestro nacimiento somos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean. Tan pronto como poseemos, por así decir, conciencia de nuestras sensaciones, estamos dispuestos a buscar o a rechazar los objetos que las producen, en primer lugar según sean agradables o desagradables, luego según la conveniencia o inconveniencia que encontramos entre nosotros y esos objetos, y, por último, según los juicios que tengamos sobre la idea de felicidad o de perfección que la razón nos da. Estas disposiciones se extienden y afirman a medida que nos volvemos más sensibles y más esclarecidos; pero, coaccionados por nuestros hábitos, se alteran más o menos con nuestras opiniones. Antes de esa alteración, esas disposiciones son lo que yo llamo en nosotros la naturaleza”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 36).

2. La posibilidad de corromper la naturaleza del hombre: el uso de la libertad natural.

Dos puntos también determinantes en el planteamiento de Rousseau serán la comprensión de que se puede corromper la naturaleza del hombre, y el uso que se puede hacer de la libertad natural. Así, por una parte, la posibilidad de corromper la naturaleza de la persona en el desarrollo de sus cualidades, impidiendo su evolución de acuerdo a lo prescrito en el orden natural, tiene su complemento en la concepción de la naturaleza del niño como una naturaleza débil, en el sentido en que el niño necesita de los demás para conseguir su adecuado desarrollo, incluso para sobrevivir¹⁸. Esto parece implicar un acercamiento a las posiciones proteccionistas, en las que como sabemos el niño es concebido como un incapaz que necesita estar en toda ocasión sometido al poder del adulto, y, un alejamiento de las liberacionistas, que entienden que el niño es lo suficientemente capaz para dirigir su vida. Sin embargo, como veremos, la posición de Rousseau no acepta esta calificación, pues si bien hay una dirección y control de los adultos está es simplemente para ayudar al niño en lo que éste necesite. En todo caso, por lo que aquí interesa, conviene resaltar que en la concepción del ginebrino existe una consciencia de que el niño es un ser naturalmente débil que necesita de la ayuda de terceros, habiendo sido esta realidad resaltada por la propia Naturaleza: “La naturaleza ha hecho a los niños para ser amados y socorridos (...) Considerando la infancia misma, ¿hay un ser más débil, más miserable, más a merced de cuanto le rodea, que tenga tanta necesidad de piedad, de cuidados, de protección, que un niño? ¿No parece que no

¹⁸ Esta concepción de la debilidad natural del niño, con la que se viene en grandes líneas a significar que el niño no puede “bastarse naturalmente a sí mismo”, será un tema que trataré con más detalle en otros apartados, pues en ellos se podrá analizar más adecuadamente la relevancia de las consecuencias que le une Rousseau. (Puede verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 100 y ss.)

Existe una etapa en el desarrollo del niño, la inmediatamente anterior a la adolescencia, aproximadamente desde los trece a los quince años, en que para Rousseau, el niño es fuerte. Pero, esa fuerza sólo le es predicable porque el niño a esa edad tiene, o mejor dicho debería tener, más fuerzas que necesidades, ya que las mayores pasiones todavía no deberían de haberse despertado en él (Rousseau es consciente de que la educación natural que ya ha recibido Emilio le ha de alejar en gran medida de los niños de la realidad). No obstante, el niño sigue necesitando de terceros para su adecuado desarrollo y, en este sentido, sigue siendo, pues, un ser débil: “Aunque, hasta la adolescencia, todo el curso de la vida sea un tiempo de debilidad, hay un punto en la duración de esa primera edad en que, habiendo superado el progreso de las fuerzas al de las necesidades, el animal crece, absolutamente débil todavía, se vuelve fuerte por comparación. Al no estar desarrolladas todas sus necesidades, sus fuerzas actuales son más que suficiente para atender a las que tiene. Como hombre sería muy débil, como niño es muy fuerte”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 215).

muestra un rostro tan dulce y un aire tan conmovedor sino sólo para que todo el que se le acerque se interese por su debilidad y se apresure a socorrerlo?”¹⁹.

En cuanto a la libertad natural (cuestión decisiva en todo trato con el niño, pero cuyo estudio es tema de otro apartado), Rousseau recalca la libertad del hombre en poder optar por el bien o por el mal, y no duda en adjudicar a la misma sus mayores grandezas y miserias. Así, comprende que es justo dar gracias a Dios por habérsela concedido, pero también advierte que es sólo por ella por lo que el hombre se ha desligado del camino de la naturaleza que el ser eterno le tenía previsto, escogiendo el camino erróneo que le ha conducido a su lamentable situación actual²⁰.

De este modo, se llega a través de una concatenación lógica de ideas a otro de los puntos claves en el pensamiento rousseauiano: el uso que se ha de hacer de esa libertad natural del hombre. Que aquí es necesario resaltar en cuanto que explica cómo aun aceptando que las cualidades del recién nacido son esencialmente buenas, se pueda (precisamente por el mal uso de esa libertad que nace con él), finalmente, hacer un desarrollo erróneo de sus cualidades. Por esta razón habrá que estar muy atento a que características aparentes de los niños responden fielmente a lo que la Naturaleza

¹⁹ Estas frases se encuentran encuadradas en unos párrafos en los que Rousseau argumenta sobre lo absurdo y antinatural que resulta que los adultos se dejen dominar por el niño cediendo a sus deseos y caprichos; pero, en todo caso, reflejan muy bien la concepción rousseauiana de la debilidad natural del niño que aquí me interesa destacar. (Véase en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 105-106).

²⁰ Esta idea puede apreciarse en el siguiente pasaje de la *Profesión de fe del Vicario Saboyano*: “Si el hombre es activo y libre, actúa por él mismo; cuanto hace libremente no entra en el sistema ordenado por la providencia, y no puede imputársele. Ella no quiere el mal que el hombre hace abusando de la libertad que le da, pero no le impide hacerlo, sea que de parte de un ser tan débil este mal sea nulo a sus ojos, sea que no pueda impedirlo sin coartar su libertad y hacer un mal mayor degradando su naturaleza. Ella lo ha hecho libre para que haga no el mal, sino el bien eligiendo. Le puso en situación de hacer esa elección empleando bien unas facultades de las que lo ha dotado; pero limitó de tal modo sus fuerzas que el abuso de la libertad que le deja no puede turbar el orden general. El mal que el hombre hace recae sobre él, sin cambiar nada en el sistema del mundo, sin impedir que la misma especie humana se conserve a pesar de lo que en ella exista. Murmurar que Dios no le impida hacer el mal, es murmurar que la hizo de una naturaleza excelente, que puso en sus acciones la moralidad que las ennoblece, que le dio derecho a la virtud. El supremo goce está en el contento de sí mismo; es para merecer ese contento por lo que hemos sido puestos en la tierra y dotados de libertad, por lo que somos tentados por las pasiones y contenidos por la conciencia. ¿Qué más podía hacer en favor nuestro el poder divino mismo? ¿Podía sembrar la contradicción en nuestra naturaleza y dar el premio de haber obrado bien a quien no tuviera poder para obrar mal? ¡Cómo! Para impedir al hombre ser malvado, ¿había que limitarlo al instinto y hacerlo animal? No, Dios de mi alma, nunca te reprocharé haberlo hecho a tu imagen, para que yo pueda ser libre, bueno y dichoso como tú. Es el abuso de nuestras facultades lo que nos hace desdichados y malvados. Nuestros pesares, nuestros cuidados, nuestras penas nos vienen de nosotros. El mal moral es, de modo irrefutable, obra nuestra, y el mal físico no sería nada sin nuestros vicios que nos lo han vuelto sensible”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 379-380. Los subrayados son míos).

estableció en potencia y cuales son producto de una desviación posterior, que habría que corregir pero que, en todo caso, suponen una desviación de su verdadero fin natural²¹.

3. La evolución de las cualidades del niño.

Si se acepta esa bondad natural del hombre y, como antes señalaba, en él está la posibilidad de conseguir su felicidad, y la adecuada convivencia con las otras personas, entonces habrá que buscar también en él cualidades con que la Naturaleza le haya dotado para conseguir esos bienes. La respuesta de Rousseau a este problema es clara: la Naturaleza ha dotado al hombre de las dos cualidades necesarias, el amor de sí, que permitirá buscar su propia felicidad, y la piedad, que le permitirá desarrollar la sociabilidad imprescindible para la convivencia con las otras personas y su felicidad como ser moral²². Sin embargo, su momento de aparición será diferente ya que su

²¹ Rousseau utiliza un ejemplo clásico en la teoría educativa, como es el cultivo del árbol, para explicar como la naturaleza del niño dejada a sí misma sería corrompida por la mala influencia de los hombres ya corrompidos, siendo sólo la buena educación es la que puede permitir su sano desarrollo: "En el estado en que, en lo sucesivo, se hallarán las cosas, un hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros, sería el más desfigurado de todos. Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos hallamos sumergidos, ahogarían en él la naturaleza, y no pondrían nada en su lugar. Ésta sería entonces como un arbolillo que el azar hace nacer en medio de un camino, y que de pronto los transeúntes hacen perecer sacudiéndolo por todas partes y doblándolo en todos los sentidos. (...) A las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 33-34).

Y en otro pasaje se puede observar con una crítica al modo en que los niños son tratados en su época, que es debido a esa mala educación por la que los niños desarrollan malas inclinaciones. Teniendo interés Rousseau en subrayar el cuidado que hay que tener en saber distinguir lo que es realmente debido a la naturaleza del niño; siendo así que los vicios que a ella se le imputan no son sino el resultado de la acción de los hombres: "Cuando nace un niño, grita; su primera infancia se pasa en llanto. Unas veces se le mece, se le mimra para aplacarle; otras se le amenaza, se le pega para hacerle callar. O hacemos lo que a él le place, o exigimos de él lo que nos place a nosotros. O nos sometemos a sus fantasías, o lo sometemos a las nuestras. No hay término medio, tiene que dar órdenes o recibirlas. De ahí que sus primeras ideas sean la de dominio y la de servidumbre. Antes de saber hablar, manda; antes de poder obrar, obedece; y a veces se le castiga antes de que pueda conocer sus faltas, o, más bien, de cometerlas. Es así como desde hora temprana se vierten en su corazón pasiones que luego se imputan a la naturaleza, y como después de haberse esforzado por volverlo malvado, se lamentan de encontrarlo tal. Un niño pasa de esa manera seis o siete años entre manos de mujeres, víctimas del capricho de ellas o del suyo, y, después de haberle hecho aprender esto o aquello, es decir, después de haber cargado su memoria de palabras que no puede entender, o de cosas que no le sirven de nada, después de haber ahogado el natural por las pasiones que se han hecho nacer, se coloca ese ser ficticio entre las manos de un preceptor, que acaba de desarrollar los gérmenes artificiales que encuentra ya completamente formados, y que le enseña todo, salvo a conocerse, salvo a sacar partido de sí mismo; salvo a saber vivir y hacerse feliz. Finalmente, cuando ese niño esclavo y tirano lleno de ciencia y falto de sentido, por igual débil de cuerpo y alma, es lanzado al mundo para mostrar en él su ineptia, su orgullo y todos sus vicios, hace deplorar la miseria y la perversidad humanas. Se equivocan: ahí tenemos al hombre de nuestras fantasías: el de la naturaleza está hecho de manera muy distinta". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 50-51).

²² La consideración primigenia de estas dos cualidades es claramente expuesta por Rousseau en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. En donde se observa que incluso antes de que el hombre viviese en las sociedades, que es cuando el sentimiento de piedad permite la sociabilidad y

ejercicio no será necesario sino en momentos sucesivos de la vida humana. El amor de sí será necesario desde el principio, y, por lo tanto, estará activo en el niño desde su primera edad; mientras que la piedad será un sentimiento posterior que sólo se desarrollará en la adolescencia, cuando el menor empiece a sentir la necesidad de relacionarse con otras personas. Y, así, nos adentramos en otro de los puntos importantes en el pensamiento del ginebrino directamente relacionado con la concepción del niño, y es la consideración de que si bien la potencialidad de todas las cualidades las podremos encontrar en el niño, su desarrollo se ha de realizar conforme a los planes marcados en la Naturaleza, y de esta manera, que el adecuado desarrollo de cada una de las diferentes cualidades sólo es posible si se produce en sintonía con el del resto de las cualidades, es la actuación armónica de todas ellas la que permite la adecuada evolución de la naturaleza de la persona. Es por lo tanto fundamental entender que el desarrollo de cada cualidad de la persona tiene un tiempo fijado, que necesariamente ha de respetarse si no se quiere malograrlas, y con ellas a la persona²³.

Directamente relacionado con esa partición de la vida en etapas evolutivas²⁴ se establece otro postulado de una enorme trascendencia, como es el hecho de considerar

el hombre puede empezar a considerarse como ser moral, estas dos cualidades eran también predicables del hombre natural. Así, expone el ginebrino: “Dejando, pues, todos los libros científicos que no nos enseñan más que a ver los hombres tales como han llegado a ser, y meditando sobre las primeras y más sencillas operaciones del alma humana, creo percibir en éstas dos principios anteriores a la razón, uno de los cuales interesa vivamente a nuestro bienestar y a nuestra conservación, y el otro nos inspira una repugnancia natural a ver perecer o sufrir a otro ser sensible, y principalmente a nuestros semejantes. Del concurso y combinación de ambos principios, que nuestro espíritu puede ejecutar por sí solo sin necesidad de la idea de sociabilidad, es de donde emanan todas las reglas del derecho natural; reglas que la razón se ve inmediatamente obligada a restablecer sobre otros fundamentos, cuando por sus desarrollos sucesivos han llegado a ahogar a la naturaleza”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 22).

²³ En este sentido, al señalar la falta de razón del niño, argumento con el que después veremos refuta a Locke, indica: “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse: tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras, y me gustaría tanto exigir que un niño tuviera cinco pies de alto como juicio a los diez años. En efecto, ¿para qué le serviría a esa edad la razón? La razón es el freno de la fuerza, y el niño no tiene necesidad de ese freno”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 108; también puede apreciarse claramente la misma idea en 110 y 287-288).

El mismo pasaje lo podemos observar en su *Julia o la nueva Eloísa*, en donde Rousseau apunta algunos de sus principales planteamientos educativos, que con mayor sistematicidad y rigor expondrá en el *Emilio*. Así, puede verse el mismo pasaje antes transcrito del *Emilio* en Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, cit., V, 3, págs. 229-230).

²⁴ Aunque en la exposición de sus planteamientos se puedan observar algunas diferencias en la denominación de las distintas etapas evolutivas, Rousseau es explícito al señalar como las diferencias entre las cualidades propias de cada edad marcan una necesaria separación. Así, (aun teniendo presente la advertencia que nos hace Mauro Armíño en la edición del *Emilio* que aquí se cita, de que “En la primera

que las distintas capacidades tienen un perfeccionamiento concreto para cada etapa de evolución del hombre. Es decir, que se habrá de dejar de considerar que sólo el adulto es un ser humano perfecto, acabado. El ser humano alcanza su perfección en cada una de las etapas de su vida, una perfección acorde con las capacidades que le son propias de esa edad. Esta esencial idea de Rousseau, si bien aludida en diferentes momentos, se encuentra bien expresada cuando señala: “Cada edad, cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, una especie de madurez que le es propia. A menudo oímos hablar de un hombre hecho, pero consideramos un niño hecho; para nosotros ese espectáculo será más nuevo, y tal vez no sea menos agradable”²⁵.

Las consecuencias de estos últimos pasos parecen claras, y sobre ellos girará el procedimiento educativo que ha de ajustarse a las cualidades que en cada momento tiene el niño (siendo también la explicación última de la por él mismo denominada “educación negativa” a la que más tarde me referiré). En cuanto a la concepción del niño, supone la aceptación de que aun siendo todas las cualidades existentes en potencia, en realidad sólo algunas son predicables con corrección del niño según su

redacción del *Emilio*, los libros I y II formaban uno sólo, abarcando la infancia hasta los doce años. La división no deja claro el corte en la edad del niño”), resulta claro que Rousseau muestra una segunda etapa en el niño que comienza tras superarse la primera infancia, que durará hasta los doce años, señalando en el comienzo del Libro II: “Aquí se trata del segundo término de la vida y de aquel en que propiamente acaba la infancia; porque las palabras *infans* y *puer* no son sinónimas. La primera está comprendida en la otra y significa *que no puede hablar*: de ahí viene que en Valerio Máximo encontremos *puerum infantem*. Pero continúo sirviéndome de esa palabra según el uso de nuestra lengua, hasta la edad para la que tiene otros nombres”.

Y, una última etapa dentro de la infancia que comprende de los doce-trece años hasta los quince, señalando el ginebrino en el principio del Libro III: “he ahí el tercer estado de la infancia, del que hablaré ahora. Sigo llamándolo infancia a falta de término propio para expresarlo; porque esa edad se acerca a la adolescencia sin ser todavía la de la pubertad”.

Y, así, en todo caso, es el inicio de la adolescencia, hacia los quince años, el que marca para Rousseau el comienzo de una etapa de la vida que ya no denominará infancia.

Cohen, que vincula la distinción de etapas evolutivas en el niño con la importante novedad rousseauiana de enfocar la atención en el niño, señala una denominación y características más básicas para cada una de esas etapas. Así, indica primero que: “A través de la lectura de *Emilio* se desprende que Rousseau concibe el desarrollo del niño en términos de etapas y cree que la educación debería estar en función de cada una de ellas. Al insistir en que debería partirse del niño, Rousseau se enfrenta deliberadamente a la concepción tradicional de la educación en el siglo XVIII”. Y, después: “Rousseau consideraba básicamente cuatro etapas: Las dos primeras son la *infancia* y la *niñez*, dos etapas sensoriales que se distinguen en que la primera sólo comprende sensaciones, en tanto que la segunda ya implica juicios acerca de estas sensaciones. La tercera etapa es la de la *adolescencia inicial* (de 12 a 15 años), que es la etapa intelectual en que se inicia el pensamiento práctico. Luego viene la *adolescencia final* (después de los 15 años), que comprende la etapa moral, en la que ya el pensamiento puede ser general, es decir, abstracto”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 89 y 215-216; y en Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., págs. 43 y 45-46).

²⁵ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 206.

edad, y cada una tiene un desarrollo adecuado según las diferentes etapas de su evolución. Por eso, al explicar sus cualidades más relevantes necesariamente se ha de hacer una referencia al momento en que se considera que naturalmente surge en su proceso evolutivo.

4. La atención centrada en el niño.

Conforme con la pretensión de conseguir que el niño pueda desarrollar adecuadamente sus capacidades, estaría la consideración de la necesidad de realizar una atención esmerada del niño en todos los momentos de su vida. De esta manera, Rousseau señala el camino para la consecución de un cambio enorme en relación con la forma en que la sociedad considera a los niños, en la concepción del niño (y consecuentemente en el trato que se les ha de proporcionar), exponiendo, con una seriedad y un rigor que hasta entonces no se había producido realmente, la necesidad de considerar (y atender en el trato debido al niño) las auténticas cualidades y capacidades que se puedan predicar del niño en cuanto tal²⁶. Esta idea adquirirá en el planteamiento de Rousseau una trascendencia de extraordinaria importancia, no solamente para el proceso educativo, sino en general para el entendimiento, y regulación, de todas las

Otras alusiones en el mismo sentido pueden verse en la página 114: "...dejad que la infancia madure en los niños..."; o en la página 211: "Ponedle [a Emilio a los doce años] con otros niños y dejadle hacer. Pronto veréis cuál está más formado realmente, cuál se acerca más a la perfección de su edad".

²⁶ Ya en el Prefacio del *Emilio* destaca Rousseau con gran vigor el carácter principal que en su obra tiene el haber decidido fijar la atención en el niño y no en el futuro adulto, criticando en los demás precisamente el haber ignorado el estudio del niño en cuanto tal: "No se conoce nada de la infancia: con las falsas ideas que de ella se tienen, cuanto más se camina más se yerra. Los más sabios se aplican a lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Ese es el estudio al que más me he aplicado, a fin de que, aunque todo mi método fuera quimérico y falso, siempre puedan aprovecharse mis observaciones. Puedo haber visto muy mal lo que hay que hacer; pero creo haber visto bien el tema sobre el que se debe operar. Comenzad pues por estudiar mejor a vuestros alumnos; porque a buen seguro no los conocéis. Y si leéis este libro con esa mira, no lo creo falto de utilidad para vosotros".

La originalidad de este planteamiento de Rousseau es subrayada por Monroe: "...Se consideraba [en la sociedad de Rousseau] al niño como un adulto en miniatura, de ningún valor y sin ningún derecho en tanto que no pudiese imitar el camino del adulto. Era ésta la más artificial de todas las ideas; en el vestido, en las maneras, en los juegos, en los placeres, el niño era moldeado con arreglo al patrón de sus directores. Antes del período de Rousseau la literatura nos presenta al niño meramente como un adulto visto al través de un telescopio. Hablaba como un adulto, pensaba como un adulto, actuaba como un adulto. Estudiaba los mismos asuntos que el adulto, especialmente las lenguas. Las aprendía por análogos procedimientos con una gramática rutinaria y con esfuerzos enormes de memoria; hacia el mismo empleo formalista de ellas y la misma vida artificialmente organizada. Todos los preceptos de Rousseau no eran sino aplicaciones concretas de su protesta general contra esta concepción de la educación...". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 28-29; y en Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., pág. 304).

materias que afecten a los niños²⁷, así como para la comprensión de la auténtica naturaleza del hombre, elemento esencial en todo el pensamiento rousseauiano²⁸.

Consecuencia directa de ese nuevo interés en el niño será la investigación de cuáles son las auténticas capacidades y características del menor. Ya que si conforme a la idea del pecado original, y a la concepción de una naturaleza intrínsecamente mala, el interés lógico consistía en hacer que lo antes posible el niño adquiriese unos hábitos fundamentalmente correctores de sus tendencias naturales (con lo que no podía existir un interés real en descubrir las auténticas cualidades de los niños, sino, contrariamente, en hacer que adoptasen e interiorizaran lo antes posible las cualidades que la sociedad, desde fuera, había valorado positivamente), ahora el procedimiento que se sigue es exactamente el contrario. Al considerarse la bondad innata de la naturaleza del niño y desplazarse, consecuentemente, el enfoque al menor, se tendrá un interés lógico en descubrir y definir cuales son sus cualidades naturales a fin de fomentarlas y preservar

²⁷ Así, y como después veremos con más detalle, es ese nuevo enfoque el que significará tanto que a partir de entonces el interés del niño va a dejar de ser ignorado, en el peor de los casos, o, en el mejor, de considerarse secundario y, sobre todo, subordinado a otros intereses, para adquirir primero una destacada y después primordial relevancia; cuanto el comienzo de la defensa de la libertad y felicidad del niño, basada, precisamente, en su consideración de niño y no en su consideración como futuro adulto.

²⁸ Grimsley subraya con la máxima importancia ese intento de Rousseau de comprender la verdadera naturaleza del hombre, y señala también su vinculación directa con el estudio de la naturaleza del hombre en cada etapa de su vida: "Rousseau no se satisfizo criticando los males existentes: *Émile* y el *Contrat Social* son prueba de la seriedad de sus esfuerzos para encontrar soluciones válidas. Como se trataba de establecer principios fundamentales y no de considerar cuestiones meramente superficiales, su principal tarea consistió en analizar la naturaleza del hombre y su puesto en el <<orden de cosas>>". "Aunque las obras didácticas muestran que Rousseau no eludió las cuestiones metafísicas más amplias de sus creencias, o su enunciación sistemática, su preocupación principal fue siempre la naturaleza del hombre". Y: "...su concepción del hombre [la de Rousseau] en cuanto ser que evoluciona es perfectamente compatible con la idea de una naturaleza bien ordenada en la que todas las cosas tienen un lugar designado; cabe pensar que cada aspecto de la naturaleza humana tiene su perfección específica, su propia forma de alcanzar la plena realización y, a pesar de esto, reconocer que cada etapa particular de la existencia también tiene que estar ligada con un modo de ser todavía superior y, en última instancia, con la perfección del sistema universal". (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., págs. 200, 202 y 203).

Un pasaje significativo en este sentido, en el que también se señala explícitamente lo novedoso de su proyecto, lo encontramos en su "Noveno paseo", al señalar, en su intento de justificar el hecho de haber metido a sus hijos en los Niños Expósitos: "Si algún progreso he hecho en el conocimiento del corazón humano, fue el placer que tenía en ver y observar a los niños lo que me valió tal conocimiento. En mi juventud, este mismo placer constituyó una especie de obstáculo, porque jugaba tan alegremente con los niños y de tan buen corazón que apenas pensaba en estudiarlos. Pero cuando, al envejecer, he visto que mi figura caduca les inquietaba, me he abstenido de importunarles, y he preferido privarme de un placer a turbar su alegría; contento entonces con satisfacerme mirando sus juegos y todos sus pequeños ajeteos, he hallado el resarcimiento de mi sacrificio en las luces que tales observaciones me han hecho adquirir sobre los primeros y verdaderos movimientos de la naturaleza de los que todos nuestros sabios no conocen nada. He consignado en mis escritos la prueba de que me había ocupado de esta búsqueda demasiado cuidadosamente como para no haberla hecho con placer, y sería seguramente la cosa más increíble del mundo que *Eloísa* y *Emilio* fuesen obra de un hombre que no amaba a los niños". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Las ensoñaciones del paseante solitario*, cit., pág. 143).

su adecuado desarrollo precisamente de las malas influencias que la sociedad le podría producir²⁹. De esta manera, comienza una constante preocupación por averiguar las auténticas características y capacidades del niño, proceso en el que todavía estamos inmersos, y que supone un esfuerzo considerable en la obra de Rousseau³⁰.

Sin embargo, antes de señalar cuales son las características principales que Rousseau predica del niño en las distintas etapas de su vida, es necesario poner de manifiesto que estas características serán predicables completamente tan sólo del niño varón. Parece claro que algunas de esas características serían también para el ginebrino extensible las niñas, pero la realidad es que están pensadas para “Emilio”, para un niño varón. De “Sofía”, la niña de cuya educación trata en el libro V, predica otras cualidades; y, explícitamente, señalará que la mujer tiene, de hecho, una naturaleza distinta del hombre, lo que para Rousseau supone distintas cualidades en todos los ámbitos, no sólo físico sino también intelectual y moral³¹.

La incongruencia insalvable de este planteamiento con otras premisas fundamentales de su pensamiento, como es la igualdad natural de los hombres, ha sido

²⁹ En este sentido, señala también Cohen: “Otro aspecto muy importante en el enfoque que toma el niño como centro es presuponer al niño de naturaleza esencialmente buena y pura. La creencia religiosa del pecado original, generalmente aceptada, inducía a los educadores a suponer que la educación en todos sus aspectos, y muy especialmente en el aspecto moral, tenía por objeto mejorar una naturaleza humana básicamente corrupta y mal intencionada, a fin de adaptar al niño a vivir en la sociedad adulta. Rousseau y los educadores que le siguieron, al concebir la educación centrada en el niño, propugnaron por un criterio totalmente contrario. Para Rousseau, lo que estaba corrompido era la sociedad y no el hombre natural -y mucho menos el niño natural-, cuya inocencia estaba en peligro de quedar comprometida por el hecho de vivir en sociedad. (...) Esta veneración de Rousseau por la naturaleza ejerció una influencia extraordinaria, tanto en lo que se refiere a la teoría social como a la teoría educativa. En educación, la consecuencia es que las funciones y objetivos educativos resultan más bien negativos que positivos. El educador ha de proteger a su educando del contacto con el mundo externo, confiando en que, si puede evitar el error de educar al niño equivocadamente, éste propenderá de modo natural a desarrollarse en la dirección apropiada”. (En Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., págs. 44-45).

³⁰ Pues, el propio Rousseau es consciente de la gran dificultad que entraña ese conocimiento auténtico de las cualidades del niño, el escaso interés que se muestra en ello y las nefastas consecuencias que el no hacerlo produce en la formación del niño. Así, tras estudiar en una de las fábulas de La Fontaine que su enseñanza resulta inapropiada para las capacidades de los niños pequeños, señala: “Pero ¿quién cree tener necesidad de semejante análisis para hacerse entender de la juventud? Ninguno de nosotros es bastante filósofo para saber ponerse en el lugar de un niño”. Y, después, al indicar lo inadecuado de algunos instrumentos utilizados en la educación, añade: “Nunca sabemos ponernos en el lugar de los niños; no entramos en sus ideas, les prestamos las nuestras, y, siguiendo siempre nuestros propios razonamientos, con cadenas de verdades no acumulamos sino extravagancias y errores en su cabeza”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 144 y 224).

³¹ En este sentido, señala Rousseau su convicción de que respecto a las relaciones y diferencias entre el hombre y la mujer: “...lo único que sabemos con certeza es que cuanto tienen en común pertenece a la especie, y que cuanto tienen de diferente pertenece al sexo; desde este doble punto de vista encontramos entre ellos tantas relaciones y tantas oposiciones que quizá sea una de las maravillas de la naturaleza haber logrado hacer dos seres tan semejantes constituyéndolos de forma tan diferente. Estas relaciones y estas

puesta muy bien de manifiesto por Rosa Cobo en su libro *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, al que volveré a referirme después con más detalle. Por lo que aquí respecta hemos de tener presente que la razón de ese planteamiento no se encuentra tanto en la influencia de la época (ya que, por una parte, una de las características de la vida y obra de Rousseau fue la de enfrentarse a las principales tendencias y personalidades de la época, y, por otra, porque también desde posiciones ilustradas se mantenían planteamientos favorables a esa igualdad³²), cuanto al cometido que entiende que la mujer ha de tener en la sociedad que quisiera construir. Rousseau, sin embargo, pretende justificar su planteamiento manifestando que al haber una diferencia natural entre hombres y mujeres es necesario considerar que su desarrollo adecuado al orden de la Naturaleza ha de ser también diferente, consiguiéndose unos resultados también diferentes: precisamente aquellos predeterminados en la Naturaleza³³.

Esta incongruencia supone también un buen ejemplo de la unicidad de su obra, y viene a significar, en cuanto a la concepción del niño (en este caso del sexo femenino), la primera de una serie de contradicciones con sus propios planteamientos al trasladar el enfoque de la niña tal y como es en la realidad a la construcción de la sociedad, conformando, pues, su naturaleza de acuerdo con las características que para ese fin

diferencias deben influir sobre lo moral". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 484).

³² Así, se aprecia en la crítica que le realiza Cohen sobre el tratamiento discriminatorio que establece para la educación femenina: "Sus observaciones [sobre la educación de la mujer] no merecen aquí una consideración detallada, puesto que son tan reaccionarias como revolucionarios fueron sus puntos de vista sobre la educación en general. Reflejando por completo las actitudes del siglo XVIII sobre la educación de la mujer...". Si bien: "Rousseau conocía perfectamente la posición optativa como, por ejemplo, la de Platón y la de algunos de sus contemporáneos, que recomendaban una base más sólida para la educación de las mujeres".

Y, Cobo, antes de ilustrar su afirmación con una referencia a D'Alembert, señala: "En el conjunto de su obra [la de Rousseau], de forma diseminada, puede observarse que nuestro autor polemiza con autores e ideas que postulan la igualdad entre los géneros". (En Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., pág. 54; y en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., pág. 241).

³³ Así, Rousseau señala respecto a los dos sexos: "...¡como si cada uno de ellos, contribuyendo a los fines de la naturaleza según su destino particular no fuera más perfecto en esto que si se pareciera más al otro! En lo que tienen de común son iguales; en lo que tienen de diferente no son comparables: una mujer perfecta y un hombre perfecto no deben parecerse más de espíritu que de rostro, y la perfección no es susceptible de más y de menos". Y después: "¿Queréis siempre ser bien guiados? Seguid siempre las indicaciones de la naturaleza. Todo lo que caracteriza al sexo debe respetarse como establecido por ella".

Respecto a la posible influencia de la época, hay que resaltar que el propio Rousseau se hace eco en el inicio, a continuación, de un argumento algo cínico sobre la educación de las niñas, de las opiniones que ya entonces se manifestaban en contra del trato desigual a las mujeres: "Las mujeres, por su parte, no cesan de gritar que nosotros las educamos para ser vanas y coquetas, que las entretenemos sin cesar con

convendría que tuviese. Con lo que concurre en el mismo error que tan vigorosamente había criticado en otros al denunciar la falta de observación de la auténtica naturaleza del niño y su sustitución por una concepción imaginaria de la misma más acorde con otros intereses ajenos al menor³⁴.

5. Las cualidades de los niños.

En cuanto a las cualidades concretas que Rousseau predica de los niños cabe hacer una diferenciación entre las físicas, las intelectuales y las morales. Aunque, conforme a lo que antes se apuntaba, todas ellas van necesariamente a formar una unidad, que sólo conseguirá su definitiva configuración gracias a sus múltiples interconexiones³⁵.

a) Cualidades físicas.

La importancia esencial que para el autor ginebrino adquieren las cualidades físicas es resaltada desde la misma elección de su alumno por el preceptor-Rousseau, al rechazar por inapropiado para los fines que persigue con su educación a aquél que sea enfermizo³⁶, y dejar clara, en seguida, la condición necesaria de contar con unas buenas

puerilidades para seguir siendo los amos con más facilidad...". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 484 y 492).

³⁴ Así, el ginebrino parte del reconocimiento de una diferencia de naturaleza entre los dos sexos que no resulta justificable: "En la unión de los sexos, cada uno concurre de igual forma al objetivo común, pero no de igual manera. De esa diversidad nace la primera diferencia asignable entre las relaciones morales de uno y otro. Uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil: es totalmente necesario que uno quiera y pueda; basta que el otro resista poco. Establecido este principio, de él se sigue que la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre; si el hombre debe agradarle a su vez, es una necesidad menos directa, su mérito está en su potencia, agrada por el solo hecho de ser fuerte. Convengo en que no es ésta la ley del amor, pero es la de la naturaleza, anterior al amor mismo. Si la mujer está hecha para agradar y para ser sometida, debe hacerse agradable para el hombre en lugar de provocarle: la violencia de ella reside en sus encantos; con ellos debe forzarle a él a encontrar su fuerza y a utilizarla". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 484-485).

³⁵ Esta interconexión se puede apreciar claramente en el siguiente párrafo de Rousseau: "Hay otro progreso que vuelve menos necesaria la queja de los niños, el de sus fuerzas. Como pueden más por sí mismos, necesitan recurrir a otros con menos frecuencia. Con su fuerza se desarrolla el conocimiento, que los pone en condición de dirigirla. Es en este segundo escalón donde comienza propiamente la vida del individuo: es entonces cuando toma conciencia de sí mismo. La memoria extiende el sentimiento de la identidad a todos los momentos de su existencia, se vuelve verdaderamente uno, él mismo, y por consiguiente capaz ya de felicidad o de miseria. Importa, pues, empezar a considerarle aquí como un ser moral". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 91).

³⁶ Así, en un párrafo donde se puede apreciar claramente tanto su admiración por Esparta cuanto su formación cristiana, que quizás sea la que logre evitar que abogase por las consecuencias que aquella legislación reservaba a los niños enfermizos, señala: "Yo no me encargaría de un niño enfermizo o

características físicas para el correcto desarrollo de las cualidades del alma³⁷. Otros dos datos, directamente relacionados entre ellos, reafirman la importancia de las características físicas, y es que para Rousseau los sentidos son las primeras cualidades que se desarrollan en el niño³⁸, siendo a través de ellos como percibimos las sensibilidades que formarán las primeras ideas en su mente. Por consiguiente, es clara la trascendencia que alcanza el correcto o incorrecto desarrollo desde la primera infancia de las cualidades físicas de la persona³⁹; lo que justifica el detalle con que Rousseau expone como se ha de realizar la educación física, y en concreto los distintos sentidos⁴⁰,

cacoquímico, aunque él hubiera de vivir ochenta años. No quiero un alumno siempre inútil para sí mismo y para los demás, que únicamente se ocupa de conservarse, y cuyo cuerpo perjudica la educación del alma. ¿Qué haría yo prodigándole en vano mis cuidados, sino duplicar la pérdida de la sociedad y privarle de dos hombres por uno? Que otro en mi lugar se encargue de ese lisiado, consiento en ello, y apruebo su caridad; pero mi talento no es ése en mí: no puedo enseñar a vivir a quien sólo piensa en no morirse". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 58).

³⁷ Así, señala a continuación de la anterior cita: "Es preciso que el cuerpo tenga vigor para obedecer al alma". Y al empezar con su invectiva contra la medicina, y los médicos: "Un cuerpo débil debilita el alma. (...) Si curan los cuerpos, matan el coraje. ¿Qué nos importa que hagan andar unos cadáveres? Son hombres lo que necesitamos, y no vemos que salgan de sus manos". (Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 59).

³⁸ Acorde con esto, señala: "Las primeras sensaciones de los niños son puramente afectivas, no perciben más que el placer y el dolor". Y más concretamente: "Un niño es menos alto que un hombre: no tiene ni su fuerza ni su razón; mas ve y oye tan bien como él, o poco menos; tiene el gusto igual de sensible, aunque lo tenga menos delicado, y distingue igual de bien los aromas, aunque no ponga en ellos la misma sensualidad. Las primeras facultades que se forman y perfeccionan en nosotros son los sentidos. Son éstos, pues, los primeros que habría que cultivar; y son los únicos que se olvidan o los que más se descuidan".

Por otra parte, resulta curioso observar que ese desarrollo temprano de las cualidades físicas permite señalar a Rousseau que los niños precoces, de los que pone algunos ejemplos, demuestran que la incapacidad que se predica de los niños para realizar ejercicios igual de dificultosos que los que realizan que los adultos no es real. Siendo así que desde el liberacionismo también se utilizará el ejemplo de los niños precoces para intentar mostrar que la incapacidad de los niños es un concepto ficticio que intenta ocultar la realidad. Sin embargo, también aquí se ve reflejada la diferencia de planteamientos, pues mientras en el liberacionismo se intentará generalizar a todas las capacidades de los niños Rousseau explícitamente excluye, si no totalmente si para la práctica totalidad, la posible precocidad en las capacidades intelectuales y morales. Así, tras señalar los ejemplos reales de esos niños precoces, el ginebrino no deja dudas al aclarar la posible confusión a que sus planteamientos podían dar lugar: "Todos estos ejemplos y cien mil más prueban, en mi opinión, que la ineptitud que se supone a los niños para nuestros ejercicios es imaginaria, y que si no les vemos triunfar en algunos es porque nunca se los ha ejercitado en ellos. Se me dirá que, en relación al cuerpo, caigo aquí en el defecto de la cultura prematura que yo mismo censuro en los niños por relación al espíritu. La diferencia es grandísima: porque uno de esos progresos es sólo aparente y el otro real. He probado que el espíritu que parecen tener no lo tienen, mientras que hacen cuanto parecen hacer". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 70, 170 y 191-192).

³⁹ Esta trascendencia puede apreciarse en el siguiente párrafo: "Estos ejercicios continuos, dejados así a la sola dirección de la naturaleza, al fortificar el cuerpo no sólo no embrutece el espíritu sino que, por el contrario, forman en nosotros la única especie de razón de que es susceptible la primera edad, y la más necesaria en cualquier época de la vida. Nos enseñan a conocer bien el uso de nuestras fuerzas, las relaciones de nuestros cuerpos con los cuerpos circundantes, el empleo de los instrumentos naturales que están a nuestro alcance y que convienen a nuestros órganos". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 158).

⁴⁰ Así, trata extensamente de este aprendizaje en el uso adecuado de los sentidos en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 170-206.

pues su formación contribuirá a la larga decisivamente en la formación de las cualidades intelectuales y morales.

Así, partiendo de lo necesario que resulta atender desde el primer momento al buen desarrollo físico del niño, es lógico que Rousseau critique con fuerza la práctica tan extendida en Francia de envolver a los niños desde el nacimiento con trapos y vendas impidiendo el movimiento de sus miembros. Pues para el ginebrino esa práctica necesariamente ha de afectar al adecuado desarrollo físico del niño (es decir, el que sería conforme con la naturaleza que está siendo violentada al conseguir una inmovilidad forzada), y, consiguientemente, al intelectual y al moral⁴¹.

⁴¹ En este sentido, resultan de interés los siguientes pasajes de Rousseau no sólo por la explicitud de su crítica, sino porque en ellos se expresan argumentos que serían igualmente utilizados por un autor liberacionista. Así, la crítica a las medidas proteccionistas impuestas al niño, que le producen un perjuicio del que se quejan, pero que no se cambian por que son en “su mejor interés”, y, finalmente, señalar la libertad como la solución al problema, pues la crítica a esa práctica de “vendar” a los niños en realidad responde a una idea más amplia de que los niños se educan adecuadamente si pueden desarrollarse ejercitándose en libertad. Así, expone Rousseau: “El recién nacido necesita extender todos sus miembros para sacarlos del embotamiento en que, hechos un ovillo, han permanecido tanto tiempo. Es cierto que los estiran, pero les impiden moverse; se sujeta incluso su cabeza mediante cabezales. Parece temerse que tenga la apariencia de estar con vida. De este modo, el impulso de las partes internas de un cuerpo que tiende al crecimiento encuentra un obstáculo insuperable para los movimientos que aquel exige. El niño hace continuamente esfuerzos inútiles que agotan sus fuerzas o retrasan su progreso. Estaba menos estrecho, menos molesto, menos comprimido en el amnios de lo que está en sus mantillas; no veo lo que ha ganado con nacer. La inacción, la coacción en que se retienen los miembros de un niño, no pueden sino perturbar la circulación de la sangre, de los humores, impedir al niño fortalecerse, crecer, y alterar su constitución. En los lugares en que no se toman estas extravagantes precauciones, todos los hombres son altos, fuertes, bien proporcionados. Los países en que se envuelve a los niños en pañales son aquellos que pululan de jorobados, cojos, patizambos, agarrotados, raquíticos, gentes contrahechas de toda especie. Por miedo a que los cuerpos se deformen con movimientos libres, se apresuran a deformarlos prensándolos. De buena gana los volverían tullidos para impedirles desgraciarse. Una violencia tan cruel ¿podría dejar de influir sobre su humor, así como sobre su temperamento? Su primera sensación es una sensación de dolor y de malestar: no encuentran más que obstáculos en todos los movimientos que necesitan hacer. Más desventurados que un criminal encadenado, hacen esfuerzos vanos, se irritan, gritan. Sus primeras voces, decís, son llanto; lo creo, les contrariáis desde su nacimiento. Los primeros dones que reciben de vosotros son cadenas; los primeros tratos que conocen son tormentos. Al no tener nada libre sino la voz, ¿cómo no van a servirse de ella para quejarse? Gritan por el daño que les hacéis; agarrotados de esa forma, vosotros gritaríais más que ellos. (...) Se pretende que los niños en libertad podrían adoptar malas posturas y hacer movimientos capaces de perjudicar la buena conformación de sus miembros. He ahí uno de los vanos razonamientos de nuestra falsa sabiduría, y que nunca ha confirmado ninguna experiencia. De esta multitud de niños que, en pueblos más sensatos que nosotros, se crían con plena libertad de miembros, no vemos uno solo que se hiera ni desgracie; no podrían dar a sus movimientos la fuerza que puede volverlos peligrosos; y cuando adoptan una postura violenta, el dolor les advierte enseguida que la cambien”. Y: “No sé que nadie haya visto nunca a un niño en libertad matarse, lisiarse ni hacerse un daño considerable, a menos que lo hayan expuesto de forma imprudente en lugares elevados o lo hayan dejado solo junto al fuego, o haya instrumentos peligrosos a su alcance”.

Por otra parte, es también de interés tener en cuenta, como Senior nos advierte, que esta práctica, como otras relacionadas con los niños de esa época, estaban fundamentadas en creencias comunes sobre su bondad así como estaban apoyadas por médicos. En el siglo dieciocho francés muchas de estas prácticas fueron puestas en cuestión, y, así, Rousseau, como otros autores, las criticaban poniendo de manifiesto la ausencia de base científica que las corroboraran. Pero, y es lo que más me importa destacar aquí, en Rousseau esa crítica coincide, o es consecuencia, de su principio más general de dejar que se produzca un libre desarrollo natural de las cualidades del niño porque lo que es conforme con la

Al determinar que capacidades físicas concretas tienen los niños lo más destacado del planteamiento de Rousseau viene por el antes comentado interés en hacer una observación bien detallada de cuales son realmente esas cualidades, antes que por las que finalmente destaca: vigor, vitalidad, etc. También resulta interesante, en este sentido, la importancia que Rousseau da al estudio del llanto del niño. El llanto constituye para el ginebrino el primer lenguaje de la persona, el lenguaje común de todos los hombres, que sirve al niño para manifestar sus sentimientos; por lo que habrá que estar muy atentos al mismo si queremos saber que es lo que está realmente queriendo decirnos con él el niño y cuál ha de ser en consecuencia nuestra respuesta educativa adecuada. Así, establece Rousseau que se ha de hacer una observación atenta de ese llanto, pues es gracias a ella que observaremos como en ocasiones el llanto es una reclamación de ayuda por parte del niño mientras que en otras supone una demanda imperativa, y sólo sabiendo cuando es una u otra podremos actuar ayudando al niño en la primera o ignorando su orden en la segunda, pues es dependiendo de nuestra actitud que el niño empiece a desarrollar unas cualidades u otras⁴².

naturaleza es bueno, y sólo la intervención humana intentando modificarla es lo que provoca el mal. Este sentido también se puede apreciar en el siguiente párrafo de Senior: "Clearly, the idea, defended by Rousseau and other writers, of letting nature take its course, of allowing internal mechanisms to determine the development of the child, has not yet won completely over the older idea of molding the formless young growth into the right shape. This does not mean that parents love their children less; they are in fact very concerned about them, and do a lot of work that we might not think necessary. Their conception of child care and education is just different". (Véase en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 43-45 y 90. Los subrayados son míos. Así como otras referencia en contra de esa práctica de vendar a los niños, y a favor de dejar sus miembros actuar en libertad, puede verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 67-68 y 161 y ss.; y las observaciones de Senior a este respecto en Senior, Nancy: "Rousseau's *Émile* on motherhood, in the context of its time", en *Rousseau et l'éducation. Études sur l'Émile*, Actes du Colloque de Northfield (6-8 Mai 1983), cit., págs. 99-101).

⁴² Véase este análisis del llanto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 73-76. (Sobre el llanto, sus causas, efectos y la debida actuación al respecto, vuelve Rousseau en las páginas 79-80 y en la 102).

Dentro de ese estudio primero del llanto en Rousseau conviene resaltar (junto a las importantes cuestiones que significa el estudio atento del niño y la educación desde el primer instante a fin de potenciar las cualidades conformes con la Naturaleza), la relevancia y el significado que Rousseau le otorga en concreto al llanto del niño por su radical contraste con la que le se le daba en los planteamientos ya vistos de Platón y Aristóteles ajenos a un auténtico interés por el niño y sus sentimientos; que se ven bien plasmada cuando señala el ginebrino: "De esos llantos, que podrían creerse tan poco dignos de atención, nace la primera relación del hombre con cuanto le rodea: ahí se forja el primer anillo de esa larga cadena de que está formado el orden social"; y, después: "Los primeros llantos de los niños son ruegos: si no nos ocupamos de ellos pronto se vuelven órdenes; (...) comienzan a dejarse ver entonces efectos morales cuya causa inmediata no está en la naturaleza, y ya se ve por qué importa discernir, desde esa primera edad, la intención secreta que dicta el gesto o el grito".

Por otra parte, también es de interés hacer notar como en este estudio del llanto se hace patente la conexión a que antes aludí entre la atención al niño que propugnaba Rousseau y ese surgimiento del sentimiento de la infancia del que nos habla Ariès. Así se puede apreciar de la comparación de este párrafo de Rousseau: "Durante mucho tiempo se ha investigado si había una lengua natural y común a todos los hombres; indudablemente hay una, y es la que los niños hablan antes de saber hablar. Esa lengua

b) Cualidades intelectuales.

Respecto a las capacidades intelectuales la consideración fundamental es la forma en que entiende Rousseau que se desarrolla la razón en el niño. Para el ginebrino la razón propia del hombre no comienza a desarrollarse hasta los doce años de edad, y es después de su educación durante tres años cuando se puede entender adecuadamente que se empieza a ejercitar efectivamente esa razón. Es, pues, a los quince años cuando empieza para Rousseau la edad de la razón, y es en esa edad de la adolescencia y del principio de la adultez, que durará de los quince a los veinte años, en la que estima que hay que perfeccionar la razón (que habrá de servir también para contener las pasiones emergentes en el ánimo del joven)⁴³.

No es que niegue cualquier tipo de razón antes de esta edad; de hecho, también reconoce la existencia de razón en la primera infancia, pero es una razón sensitiva, que responde a la formación de ideas simples construidas a través de relacionar sensaciones,

no es articulada, pero sí acentuada, sonora, inteligible. El uso de las nuestra nos ha hecho descuidarla al punto de olvidarla por completo. Estudiemos a los niños y pronto volveremos a aprenderla a su lado. Las nodrizas son nuestras maestras en esa lengua, entienden todo lo que dicen sus críos, les responden, tienen con ellos diálogos muy seguidos, y aunque pronuncien palabras, esas palabras son perfectamente inútiles: no es el sentido de la palabra lo que ellos entienden, sino el acento que las acompaña". Con éste de Ariès: "Esta opinión la confirma el interés manifestado en ese momento por los niñitos, sus maneras, su "jerga" (...) La gente se distraía también destacando sus expresiones, empleando su vocabulario; es decir, el que empleaban las nodrizas con los niños. Es muy raro que la literatura, incluso la literatura más conocida conserve las huellas de la jerga del niño. (...) Desde luego, las alusiones a la jerga infantil serán excepcionales antes del siglo XVII. Abundan en el siglo XVIII. (...) Esas escenas literarias de infancia corresponden a las de la pintura y del grabado de costumbres contemporáneas: descubrimiento de la niñez, de su cuerpo, de sus modales y de su farfulla". (Véase el análisis que hace Ariès de este interés por la jerga de los niños, del que están sacadas las anteriores frases, en Ariès, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, versión castellana de Naty García Guadilla, col. "Ensayistas", Taurus, Madrid, 1987, págs. 74-77).

⁴³ Rousseau no es explícito en señalar con exactitud las edades en que la razón se va desarrollando en la persona; pero, entiendo que las que señalo en el texto pueden deducirse de los diferentes pasajes de su *Emilio* a los que hago referencia en este subapartado. Además, también ayuda a esa indeterminación en la edad de surgimiento de la razón, primero el que haya de depender de las circunstancias propias de cada niño (entre las que la educación ha de tener un peso decisivo); y, segundo, del sexo, respecto a lo que sólo indica que será anterior en las mujeres a los varones. (Véase así en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 540. También puede verse respecto a la idea de la necesidad de perfeccionar la razón para contener las pasiones incipientes en el joven en págs. 424-427).

En todo caso, también apunta en este sentido Châteaueu cuando, al señalar la preparación que ha tenido Emilio para recibir la educación moral, indica: "ha desarrollado primero su razón sensitiva, luego, durante la pubertad, la verdadera razón. Así ha llegado a la edad de la razón (los quince años), ya con los instrumentos necesarios para vencer los obstáculos con que va a tropezar en los terrenos de lo moral y lo social". (En Châteaueu, Jean: "Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación", cit., pág. 192).

pero que no le capacita al niño para la comprensión de conceptos abstractos⁴⁴. Para el ginebrino, el niño se formará primero una idea del mundo a través de la percepción de sensaciones, y la razón sensitiva propia de la edad pueril (que llegará hasta los doce años), le permitirá como mucho relacionar esas sensaciones a fin de formarse ideas simples; pero, para la relación de esas ideas simples y consiguiente formación de ideas complejas es necesario el desarrollo de la razón intelectual⁴⁵. Por eso sólo en un momento ya avanzado del desarrollo de la persona es posible hablar con propiedad de la posesión de la razón humana y de la capacidad de ejercitarla⁴⁶. Antes, la manifiesta debilidad de la razón traerá como consecuencia fundamental que en el trato con los niños, que su educación, esté regida por las auténticas capacidades de los niños y nunca, pues, intentando razonar con ellos. De este modo, esa actividad habría que rechazarla porque, conforme a lo antes señalado, primero, sería de imposible verdadera realización y, segundo, como todo forzamiento de las auténticas capacidades del menor, a la larga contraproducente para su formación; censurando así el ginebrino explícitamente los planteamientos que como ya vimos defendía Locke⁴⁷.

⁴⁴ Según apunta Cobo: “Esta razón sensible tiene dos puntos de apoyo, el amor de sí y la piedad, y un motor, la perfectibilidad. Por tanto, hasta este momento la estructura de la razón es moral, en la medida en que la piedad y el amor de sí proporcionan las bases necesarias de toda moralidad”.

De la perfectibilidad nos habla Rousseau en su segundo *Discurso*: “...hay otra cualidad muy específica que los distingue [al hombre del animal] y sobre la cual no puede existir discrepancia, y es la facultad de perfeccionarse, facultad que, con ayuda de las circunstancias, desenvuelve sucesivamente a las restantes y reside en nosotros, tanto en la especie como en el individuo”. Así, como bien señala Cobo: “El amor a sí mismo, la piedad y la perfectibilidad son las tres facultades que definen al salvaje rousseauiano. Los dos primeros rasgos le son innatos en cuanto especie animal y el tercero en cuanto especie humana. La perfectibilidad permite al hombre natural salir del reino de la necesidad y entrar en el de la libertad”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 45 y 43; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 39).

⁴⁵ Esta concepción entiendo que se puede apreciar en la conexión de los planteamientos expuestos en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 132-133, 159, 206, 220 y 271-276.

⁴⁶ Así, también, Château: “Si la razón sensitiva aparece progresivamente en el *puer*, la razón verdadera no aparece antes de los quince años, “la edad de la razón” de acuerdo con la nota puesta por Rousseau mismo en su manuscrito”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 188).

⁴⁷ En este sentido, dirá Rousseau: “Razonar con los niños era la gran máxima de Locke; es la más en boga hoy día; su éxito no me parece, sin embargo, muy propio para acreditarla, y por lo que a mí se refiere no veo nada más estúpido que esos niños con los que se ha razonado tanto. De todas las facultades del hombre, la razón, que por así decir no es más que un compuesto de todas las demás, es la que se desarrolla con mayores dificultades y más tarde; ¡y de ésta quieren servirse para desarrollar las primeras! La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable: ¡y pretenden educar a un niño mediante la razón! Es empezar por el final, es querer hacer de la obra el instrumento. Si los niños entendieran la razón, no necesitarían ser educados; y hablándoles desde su edad más temprana una lengua que no entienden, se los acostumbra a contentarse con palabras, a controlar cuanto se les dice, a creerse tan sabios como sus maestros, a volverse discutidores y rebeldes, y cuanto se cree lograr de ellos mediante motivos razonables, no se logra nunca sino por motivos de codicia, o de temor, o de vanidad, que siempre nos vemos obligados a unir a los otros”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 107-108).

c) Cualidades morales: el amor de sí y la piedad.

Por último, hay que destacar la primacía que en los planteamientos de Rousseau obtienen las cualidades morales. Ya se ha señalado que la importancia que se concede a la posesión de un cuerpo sano y robusto es derivada de su necesidad para conseguir un espíritu sano y vigoroso; y que tampoco las capacidades intelectuales son las fundamentales para Rousseau (tampoco Emilio destacará por su inteligencia sino que será más bien común⁴⁸). Y es que todo el proceso educativo tendrá como fin el buen desarrollo de las cualidades morales.

Antes indicaba cuales serían las principales cualidades morales que permitirían la felicidad de la persona en sociedad: el amor de sí y la piedad; a continuación explicaré con un poco más de detalle cómo son concebidas estas cualidades por el ginebrino. Aunque, es importante resaltar que, conforme a su concepción de la bondad natural del hombre, para Rousseau esas cualidades morales significarán también el resultado del desarrollo de principios innatos. En este sentido, señala Grimsley: “En el *Émile*, Rousseau señala que la moralidad no consiste en simples ideas impuestas al individuo desde fuera, sino en principios que tienen su origen en su propia naturaleza. Paralelamente, los valores morales no existen en el vacío, sino que implican la cooperación de elementos no morales de la personalidad (como la razón), así como su relación con el entorno”⁴⁹.

Y, por otra parte, también quisiera hacer notar aquí, una vez más, que todas las cualidades morales que el ginebrino descubre en el menor, incluidas esas dos, siguen siendo el resultado de una atenta observación del niño en todas las etapas de su vida. En este sentido, es consecuente con sus planteamientos el que Rousseau señale la amoralidad intrínseca de los actos cometidos por el niño hasta que adquiera el uso de razón, pues con la ayuda de ésta que podrá diferenciar el bien y el mal; por lo que el niño no puede ser malvado, ni sus actos considerados perversos sino por una valoración ajena al niño y que muchas veces ignora los verdaderos motivos para la acción⁵⁰.

⁴⁸ Así, expresamente reconoce Rousseau: “No he supuesto en mi alumno ni un genio transcendente ni un entendimiento obtuso. Lo he elegido entre los espíritus vulgares para mostrar lo que puede la educación sobre el hombre”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 330).

⁴⁹ En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., págs. 71-72.

⁵⁰ Rousseau es explícito en este sentido al señalar: “Sólo la razón nos enseña a conocer el bien y el mal. Aunque independiente de la razón, la conciencia que nos hace amar el uno y odiar el otro no puede, pues,

El amor de sí, y la forma en que este guía las actuaciones de las personas, constituye una de las principales aportaciones de Rousseau. Esta cualidad la tiene el niño desde su nacimiento⁵¹, y debe distinguirse de otra pasión que pese a su aparente similitud, es claramente contraria tanto en sus orígenes cuanto, fundamentalmente, en sus consecuencias: el amor propio⁵². Una buena aclaración de estos dos conceptos nos los ofrece Rousseau en una nota de su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*: “Conviene no confundir el amor propio con el amor de sí mismo, dos pasiones muy distintas por su naturaleza y por sus efectos. El amor de sí es sentimiento

desarrollarse sin ella. Antes de la edad de razón hacemos el bien y el mal sin conocerlos, y no hay moralidad en nuestras acciones aunque la haya a veces en el sentimiento de acciones de otro que tienen relación con nosotros. Un niño quiere descomponer cuanto ve, rompe y destroza cuanto puede alcanzar, empuña un pájaro como empuñaría una piedra y lo ahoga sin saber lo que hace. ¿Por qué esto? La filosofía ante todo va a explicarlo primero por vicios naturales: el orgullo, el espíritu de dominación, el amor propio, la maldad del hombre; el sentimiento de su debilidad, podrá añadir, agudiza en el niño la avidez de cometer actos de fuerza y probarse a sí mismo su propio poder. (...) siente en sí [el niño], por así decir, vida suficiente para animar todo cuanto le rodea. Haga o deshaga no importa, basta que él cambie el estado de las cosas, y todo cambio es acción. Que si parece tener más inclinación a destruir, no es por maldad, es que la acción que construye es siempre más lenta, y la que destruye, por ser más rápida, conviene mejor a su vivacidad”.

Y es que, conforme a la concepción de que el hombre es bueno por naturaleza y sólo la acción de los hombres es la responsable de la corrupción de esa bondad natural, no cabe más que concluir que la perversión que se pueda encontrar en los niños es achacable a una mala educación pero en ningún caso a su naturaleza. Y, en este sentido, añade Rousseau: “Al tiempo que el autor de la naturaleza da a los niños ese principio activo, se preocupa de que sea poco perjudicial, dejándoles poca fuerza para entregarse a él. Pero tan pronto como pueden considerar a las gentes que los rodean instrumentos cuya acción depende de ellos, los utilizan para seguir su inclinación y suplir su propia debilidad. Así es como se vuelven incómodos, tiranos, dominantes, malvados, indomables; progreso que no deriva de un espíritu natural de dominación sino que se les da...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 77-78).

⁵¹ El siguiente pasaje de Rousseau resulta esclarecedor en distintos aspectos: la bondad intrínseca de la naturaleza del niño, la esencialidad del amor de sí, la necesidad de una guía externa de esa pasión que es el amor de sí, y la amoralidad de las acciones de los niños antes del uso de razón: “Pongamos por máxima irrefutable que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos: no hay perversidad original en el corazón humano. No se encuentra en él un solo vicio del que no pueda decirse cómo y por dónde ha entrado. La única pasión natural al hombre es el amor de sí mismo o el amor propio tomado en un sentido lato. Este amor propio en sí o relativo a nosotros es bueno y útil, y, como no tiene relación necesaria con los demás, es a este respecto naturalmente indiferente; sólo se vuelve bueno o malo por la aplicación que de él hagamos y las relaciones que les demos. Hasta que pueda nacer el guía del amor propio, que es la razón, importa que un niño no haga nada porque es visto u oído, nada, en una palabra, por relación a los demás, sino lo que la naturaleza le pide, y entonces no hará nada más que bien. No quiero decir que nunca haya de causar ningún estrago, que no haya de herirse, que no haya de romper quizás un mueble de valor si lo encuentra a su alcance. Podría hacer mucho mal sin hacer el mal, porque la mala acción depende de la intención de hacer daño, y él nunca tendrá esa intención. Si la tuviera una sola vez, ya todo estaría perdido; sería malvado casi sin remisión”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 111-112).

⁵² Amor propio cuyo origen lo sitúa Rousseau en la mala educación que representa dejar que el niño instrumentalice con su voluntad a la gente que le rodea, que a su vez va a significar un inicio seguro del desarrollo del niño fuera de lo prescrito por la Naturaleza: “...el deseo de mandar no se extingue con la necesidad que lo ha hecho nacer; el dominio despierta y halaga el amor propio, y el hábito lo fortifica: la fantasía sucede así a la necesidad, y así echan sus primeras raíces los prejuicios de la opinión. Una vez conocido el principio, vemos claramente el punto en que se abandona el camino de la naturaleza...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 78).

natural que lleva a los animales a cuidar de su propia conservación, y que, dirigido en el hombre por la razón y modificado por la piedad, produce la humanidad y la virtud. El amor propio es sentimiento relativo, ficticio y nacido en la sociedad, que lleva a cada individuo a hacer más caso de sí que de los demás, y que inspira a los hombres todos los males que se hacen mutuamente y que es el verdadero origen de lo que se llama el honor”⁵³.

Así, la idea de Rousseau será que es conforme al amor de sí como se podrá dirigir adecuadamente la formación de la persona, ya que es de este modo como se puede conseguir que el niño vaya desarrollando todas sus potencialidades de acuerdo con el fin que la naturaleza prescribe. Si el niño es bueno por naturaleza, si las potencialidades que el niño tiene son en sí mismas buenas, y si el amor de sí es una especie de guía que la propia Naturaleza ha concedido al niño para actuar, se puede deducir que en lo posible hay que seguir lo que esa guía marque para conseguir formar el hombre que la Naturaleza dispone⁵⁴.

⁵³ En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 136.

También resulta esclarecedor de la importancia de estas dos pasiones y de sus efectos sobre la persona la forma en que Rousseau explica en su “Octavo paseo” como actuaron sobre él mismo: “Nunca tuve mucha propensión al amor propio, pero esta pasión ficticia habíase exaltado en mí en el mundo y sobre todo cuando fui autor; quizás todavía tenía menos que otros, pero lo tenía prodigiosamente. Las terribles lecciones que recibí pronto lo encerraron en sus primeros límites; comenzó por rebelarse contra la injusticia, pero ha acabado por desdeñarla. Al replegarse sobre mi alma y al cortar las relaciones exteriores que le vuelven exigente, renunciando a las comparaciones y a las preferencias, se ha contentado con que yo fuera bueno para mí; al volverse entonces amor de mí mismo, ha entrado en el orden de la naturaleza y me ha liberado del yugo de la opinión”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Las ensoñaciones del paseante solitario*, cit., pág. 134).

⁵⁴ Esta concatenación de ideas, junto a la consideración de que es precisamente el mal desarrollo de esta pasión el que hace surgir el amor propio y las nefastas consecuencias que a éste le son propias, puede observarse en el siguiente extenso pero esclarecedor pasaje del *Emilio*: “La fuente de nuestras pasiones, el origen y el principio de todas las demás, la única que nace con el hombre y nunca le abandona mientras vive, es el amor de sí: pasión primitiva, innata, anterior a cualquier otra, y de la que todas las demás no son en cierto modo más que modificaciones. En ese sentido todas, si se quiere, son naturales. Pero la mayoría de esas modificaciones tienen causas extrañas sin las cuales jamás se producirían; y esas mismas modificaciones lejos de resultar ventajosas, nos son perjudiciales, mudan su primer objetivo y van contra su principio; es entonces cuando el hombre se encuentra fuera de la naturaleza y se pone en contradicción consigo mismo. El amor de sí es siempre bueno y siempre conforme al orden. Dado que cada cual está especialmente encargado de su propia conservación, el primero y más importante de sus cuidados es y debe ser velar por ella constantemente, (...) El primer sentimiento de un niño es amarse a sí mismo, y el segundo, que deriva del primero, es amar a quienes están cerca; porque en el estado de debilidad en que se halla, no conoce a nadie sino por la ayuda y los cuidados que recibe. Al principio el apego que tiene por su nodriza y su aya no es más que hábito. Las busca porque necesita de ellas y se encuentra bien teniéndolas; se trata más de conocimiento que de bienquerencia. Necesita mucho tiempo para comprender que no sólo le son útiles, sino que quieren serlo; y es entonces cuando empieza a amarlas. Así pues, un niño está inclinado por naturaleza a la bienquerencia, porque ve que cuanto le rodea está destinado a ayudarlo, y de esa observación recibe el hábito de un sentimiento favorable a su especie; pero a medida que amplía sus relaciones, sus necesidades, sus dependencias activas o pasivas, se despierta el sentimiento de sus relaciones con otros y produce el de los deberes y las preferencias. Entonces el niño se vuelve

Caso distinto es el sentimiento de la piedad⁵⁵; si con él la persona desarrolla el sentimiento de humanidad necesario para la convivencia en sociedad de las personas⁵⁶, es lógico pensar que este sentimiento no aparezca hasta que la persona no sienta la necesidad de relacionarse con sus semejantes; lo que para Rousseau no ocurre hasta la adolescencia⁵⁷. De hecho toda la primera educación de Emilio se realizará prácticamente a solas con su preceptor, que a conciencia ha decidido apartarlo de la ciudad y de los posibles efectos corruptores del ambiente social y de las personas ya corrompidas, siendo los contactos que se tengan con otras personas meramente casuales, o bien

imperioso, celoso, engañador, vindicativo. Si se le somete a obediencia, al no ver la utilidad de lo que se le ordena, lo atribuye al capricho, a la intención de atormentarle y se rebela. Si se le obedece a él, tan pronto como algo se le resiste ve en ello una rebelión, una intención de resistirle, golpea la silla o la mesa por haber desobedecido. El amor de sí, que sólo nos afecta a nosotros, se contenta cuando nuestras verdaderas necesidades son satisfechas; pero el amor propio, que se compara, nunca está contento y no podría estarlo, porque ese sentimiento, al preferirnos a los demás, exige también que los demás nos prefieran a sí mismos, lo cual es imposible. Así es como las pasiones suaves y afectuosas nacen del amor de sí, y como las pasiones rencorosas e irascibles nacen del amor propio. De esta forma, lo que hace al hombre esencialmente bueno es tener pocas necesidades y compararse poco con los demás; lo que lo hace esencialmente malo es tener muchas necesidades y atenerse mucho a la opinión”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 283-285. También puede verse a este respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., págs. 539-540).

⁵⁵ Las diferencias importantes las expondré a continuación, pero conviene señalar que también aquí el amor de sí continúa sirviendo de guía a la persona, ya que el fundamento básico de este nuevo sentimiento puede encontrarse asimismo en el amor de sí. Esta idea entiendo que se puede apreciar cuando Rousseau expone en una nota: “Cuando la fuerza de un alma expansiva me identifica con mi semejante y yo me siento, por así decir, en él, es para no sufrir por lo que no quiero que sufra; me intereso en él por amor de mí, y la razón del precepto está en la naturaleza misma, que me inspira el deseo de mi bienestar en cualquier lugar en que me sienta existir. De donde concluyo que no es verdad que los preceptos de la ley natural se funden únicamente en la razón; tienen una base más sólida y más segura. El amor de los hombres derivado del amor de sí es el principio de la justicia humana”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 670).

⁵⁶ Una buena aclaración de este significación de la piedad nos la ofrece Rousseau en el siguiente pasaje de su segundo *Discurso*: “Mandeville ha comprendido perfectamente que, con toda su moral, los hombres no hubieran sido nunca más que monstruos si la naturaleza no les hubiera dado la piedad en apoyo de la razón; pero no ha visto que de esta única condición derivan todas las virtudes sociales que quiere disputar a los hombres. En efecto, ¿qué son la generosidad, la clemencia, la humanidad, sino la piedad aplicada a los débiles, a los culpables o a la especie humana en general? Bien miradas, la benevolencia y la misma amistad, ¿son otra cosa que productos de una piedad constante, fija sobre un objeto particular, puesto que desear que alguno no sufra es desear que sea feliz? (...) resulta que la piedad es un sentimiento natural que, moderando en cada individuo la actividad del amor propio, concurre a la conservación mutua de toda la especie. La piedad nos lleva sin reflexión al socorro de aquellos a quienes vemos sufrir, y en el estado de naturaleza sirve también de ley, de costumbre y de virtud, con la ventaja de que nadie intenta desobedecer a su dulce voz. (...) La piedad inspira a todos los hombres, en lugar de esta máxima sublime de justicia razonada: <<Haz a los demás lo que tú quisieras para ti>>, esta otra máxima de bondad natural, mucho menos perfecta, pero quizá más útil que la anterior: <<Haz tu bien con el menor daño que te sea posible para otro.>> En una palabra, en este sentimiento natural, mejor que en sutiles argumentos, es preciso busca el motivo de la repugnancia que todo hombre experimenta para obrar mal, aun con independencia de las máximas de educación”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 56-57).

⁵⁷ En este sentido, señala Rousseau: “Aquí [con el inicio de la adolescencia] está el segundo nacimiento de que he hablado [antes había señalado: “Nacemos, por así decir, en dos veces: una para existir, y otra para

predeterminados por el preceptor para un fin concreto, y, por consiguiente, limitados tanto en su duración cuanto en su tenor.

Así, pues, de lo visto sobre estas dos cualidades morales se infiere que para Rousseau el niño, hasta la adolescencia, no tendrá un amor fuerte más que el que desarrolla hacia sí mismo (aunque no hay que confundir con un egoísmo), y sólo después, en la adolescencia, coincidiendo con el nacimiento de otras pasiones⁵⁸ más virulentas, como el amor sexual, aparece el sentimiento de piedad, de amor y compasión por el resto de personas⁵⁹. Así, sólo se podrá empezar a considerar que existe la persona moral a partir de la adolescencia, cuando surgen inevitablemente las pasiones que nos obligan a relacionarnos sentimentalmente con otras personas⁶⁰.

vivir; una para la especie, y otra para el sexo”]; aquí es donde el hombre nace verdaderamente a la vida y donde nada humano le es ajeno”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 283).

⁵⁸ En todo caso, conforme a los planteamientos ya expuestos, hay que destacar que Rousseau no sólo considera el nacimiento de las pasiones como algo inevitable, sino como algo bueno para el hombre; pues si su surgimiento se debe al orden natural de las cosas sólo se pueden esperar de ellas efectos beneficiosos para el hombre, los efectos perjudiciales vendrán de su mal desarrollo o de pasiones que no le son naturales.

⁵⁹ Véase respecto a estas ideas en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 292, 278-279; 282-283; 285-287; 297-298 y 295.

Aunque, conforme con lo antes señalado, habría que entender que es necesario considerar que este surgimiento de las pasiones ha de ir acompañado del desarrollo armónico durante la adolescencia de otra serie de cualidades que permitan esa consideración de la persona como persona moral. Así, si antes se ha señalado el cambio significativo que en el desarrollo de la razón experimenta la persona durante la adolescencia, resulta también esclarecedor en este punto como destaca Eigeldinger el necesario desarrollo de la imaginación durante la adolescencia para esa aparición de la dimensión moral de la persona: “La vision de l’enfant, tant qu’elle n’est pas commandée par les élans de l’imagination, se fixe sur les contours des objets et se concentre sur le spectacle du présent. Dans le système pédagogique de Rousseau, l’imagination ne s’éveille que tardivement, à l’âge de la puberté, au moment de l’élancement des premiers désirs et de la naissance des passions auxquelles elle communique la vertu de l’énergie, lorsque l’adolescent, délivré de ses penchants égotistes, découvre l’existence distincte de l’autre”. (En Eigeldinger, Marc: “Les fonctions de l’imagination dans *Émile*”, en Leigh, R.A. (ed.): *Rousseau after 200 years. Proceedings of the Cambridge bicentennial colloquium*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, pág. 252).

⁶⁰ En este sentido, señala explícitamente Rousseau: “Mientras su sensibilidad quede limitada a su individuo, no hay nada moral en sus acciones; sólo cuando empieza a salir fuera de él, capta primero los sentimientos, luego las nociones del bien y del mal, que le constituyen verdaderamente hombre y parte integrante de su especie”. Y, junto a la concepción de la bondad natural del hombre, se observa cuando expone Rousseau: “Entramos por fin en el orden moral: acabamos de dar un segundo paso de hombre [Rousseau acaba de explicar cómo el adolescente, al empezar a sentir lo que es amar, adquiere conciencia del cariño que hay tras los desvelos del preceptor, y cómo eso le une más, afectivamente, a él]. Si éste fuera el lugar, trataría de mostrar cómo de los primeros impulsos del corazón se alzan las primeras voces de la conciencia; y cómo de los sentimientos de amor y de odio nacen las primeras nociones del bien y del mal. Haría ver que *justicia* y *bondad* no son sólo palabras abstractas, puros seres morales formados por el entendimiento, sino verdaderas afecciones primitivas; que por la razón sólo, independientemente de la conciencia, no puede establecerse ninguna ley natural; y que todo el derecho de la naturaleza no es más que una quimera si no está basado en una necesidad natural del corazón humano”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 293 y 315).

En este mismo sentido, señala Grimsley: “El niño alcanza una etapa decisiva de su vida cuando toma conciencia de que los instintos y los apetitos del cuerpo ya no se adecúan a su existencia. Tras estar concentrado en sí mismo y dominado por sus propios deseos, llega gradualmente a sentir otras

El surgimiento de las cualidades morales en el niño tiene, pues, para el ginebrino la misma rigidez temporal que la que tienen las cualidades físicas e intelectuales. Todo tiene su cadencia y lo importante es observar al niño, a cada niño en concreto, para poder determinar con exactitud cuando empiezan a desarrollarse de forma natural esas cualidades⁶¹.

necesidades, a experimentar sentimientos hacia la gente en lugar de hacia los simples objetos. Hasta este momento, ha tratado a la gente como si existiera principalmente para él; ahora comienza a considerarlos como personas en sí mismas. Al fin está preparado para la experiencia de la moral". (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., págs. 69-70).

La relevancia de estas consideraciones puede ser de gran importancia. Pues el hecho de que el niño no pueda considerarse, según el ginebrino, como un ser moral hasta la adolescencia, puede impedir que se le reconozca como sujeto titular de aquéllos derechos que le permitiesen relacionarse activamente con el resto de los miembros de la sociedad; y, en este sentido, se marcaría una diferencia insalvable con los planteamientos liberacionistas, en los que, como veremos, se aboga por el reconocimiento al niño de los mismos derechos que disfrutaban los adultos. Pero esta cuestión se resolverá mejor al tratar los propios planteamientos liberacionistas.

⁶¹ Por eso es consecuente que el mismo Rousseau nos advierta que, aun dentro de las causas naturales: "El paso de la infancia a la pubertad no está tan determinado por la naturaleza que no varíe en los individuos según los temperamentos, y en los pueblos según los climas". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 287).

II LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS

La configuración de las relaciones entre padres e hijos en los planteamientos de Rousseau resulta compleja al suponer, en realidad, diferentes estructuras relacionales, que suponen distintas causas, contenidos y consecuencias. De esta manera, Rousseau fija unas diferencias fundamentales en las relaciones entre los padres y los hijos, que responden, por una parte, a los sexos de los hijos y, por otra, a las funciones de los padres.

En cuanto a las diferencias por el sexo de los hijos, la idea substancial es que, superada la primera etapa de la infancia en que la madre ha de cuidar (y educar) a los hijos de ambos sexos, los hijos varones habrían de ser educados principalmente por los padres mientras que las hijas lo serían principalmente por sus madres⁶². Esto afectará

⁶² Como ya se ha señalado el preceptor de Emilio supe, de hecho, la figura del padre; y, la idea de que la educación de la niña está fundamentalmente a cargo de la madre, se puede apreciar primero en el desarrollo de una argumentación un tanto cínica sobre la educación de las niñas a la que ya hice referencia en el primer apartado, y en la que se trata casi como dato histórico: “Las mujeres, por su parte, no cesan de gritar que nosotros las educamos para ser vanas y coquetas, que las entretenemos sin cesar con puerilidades para seguir siendo los amos con más facilidad; nos acusan de los defectos que nosotros les reprochamos. ¡Qué locura! ¿Y desde cuándo son los hombres los que se meten a educar a las chicas? ¿Qué impide a las madres educarlas como les place? No tienen colegios: ¡gran desgracia! Ojalá no los hubiera para los chicos, serían educados de forma más sensata y honesta. ¿Se obliga a vuestras hijas a perder el tiempo en estupideces? ¿Les hacen pasar la mitad de su vida, a pesar suyo, en el tocador, siguiendo vuestro ejemplo? ¿Os impiden instruir las y hacerlas instruir a vuestro gusto? ¿Es culpa nuestra si nos agradan cuando son hermosas, si sus monerías nos seducen, si las argucias que aprenden de vosotras nos atraen y halagan...”.

Pero, sobre todo, queda patente la preferencia por la educación materna de las hijas, cuando al explicar Rousseau la conveniencia de que a las mujeres se les muestre los placeres mundanos antes de recluirse en el hogar familiar (reclusión que es emblemática de la función social y familiar de las mujeres a que después me refiero), a fin de que comprendan que no hay que echarlos de menos, atribuye esa delicada misión a la madre; que como el preceptor con Emilio, actúa a la vez como maestra, como madre y como compañera de la niña.

Consecuentemente con estos planteamientos, la educación de Sofia se aprecia que ha sido dirigida principalmente por la madre; esto se puede observar en diferentes alusiones que realiza Rousseau al exponer las cualidades que tendría Sofia. Pues, aunque es claro que el padre participa en la educación de Sofia: “En todas las enseñanzas que sus padres le han dado sobre este punto [en materia religiosa y moral],...”; o “no ha tenido otro maestro de canto que su padre”. También parece claro que la parte principal de su educación está a cargo de su madre: “...ni otra maestra de baile que su madre”; “Debe este defecto [su extrema delicadeza en relación con la limpieza] a las lecciones de su madre”; “En su infancia, cuando entraba sola en el gabinete de su madre la pequeña Sofia no siempre volvía de vacío y no era de una fidelidad a toda prueba en materia de peladillas y caramelos. Su madre la sorprendió, la reprendió, la castigó, la dejó sin comer. Por fin consiguió persuadirla de que los caramelos estropeaban los dientes y de que comer demasiado engordaba la cintura. Así se corrigió Sofia”; o “Sofia tiene, por naturaleza, alegría, era incluso juguetona en su infancia; pero poco a poco su madre se ha preocupado de reprimir sus aires alocados”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 492; sobre la tarea de la madre de “introducir a su hija en el mundo”, véase en págs. 526-527; y, sobre la educación de Sofia en págs. 535-539).

necesaria y trascendentalmente a las relaciones padres-hijos, al suponer una segmentación de dichas relaciones por sexos. Así, aun manteniendo todos los miembros de la familia vinculaciones afectivas y de autoridad, el padre estará más vinculado con los hijos varones y la madre con las hijas⁶³.

En cuanto a las diferentes funciones de los padres, son de dos tipos las que tendrán encomendadas principalmente. Por una parte tendrán distintas funciones en cuanto a la educación de los hijos, y, por otra parte, tendrán distintas funciones en cuanto al ámbito familiar y social.

No obstante, es interesante resaltar que serán las consideraciones que hace Rousseau del padre como preceptor de su hijo las que más nos acercan en este apartado, de las relaciones entre padres e hijos, a la figura de Rousseau como antecedente teórico de los planteamientos liberacionistas. La madre, como se señala, también tiene funciones diferentes en la educación del niño o si se atiende a su posición en el ámbito familiar o social, sin embargo, su importancia, y pese a algunas manifestaciones del propio Rousseau, queda desvaída debido al carácter secundario que el ginebrino finalmente le reconoce, en una posición de supeditación al marido. Y los planteamientos del ginebrino acerca de las funciones del padre en el ámbito familiar y social no dejan de responder a los planteamientos del proteccionismo “tradicional”.

En este sentido resulta muy significativo y esclarecedor el estudio de las relaciones entre padres e hijos en el pensamiento del ginebrino, pudiendo entenderse como elemento revelador de la posición que Rousseau ocupa como autor fundamental para observar el cambio de paradigma que supondría el abandono de las ideas proteccionistas y el comienzo de la aceptación de ideas liberacionistas. Siendo así que la diferencia de funciones de los padres que aquí señalo van a responder, en realidad, a las concepciones de los dos modelos: el liberacionista y el proteccionista. Es decir, que si

⁶³ Ya hemos visto la relación del padre-preceptor con Emilio; y, en cuanto a las relaciones de las hijas con sus padres, de nuevo nos es útil observar las relaciones que Rousseau establece entre Sofía y sus padres. El padre siempre queda desplazado, en un segundo plano, tiene la autoridad sí (a este aspecto me referiré a continuación), pero no es con él, sino con la madre con la que Sofía se encuentra vinculada afectivamente y con la que principalmente comparte sus sentimientos. Así, con carácter más general en la descripción de la educación y las cualidades de Sofía señala el ginebrino que: “Su primer deber es el de hija, y ése es ahora el único que piensa en cumplir. Su única mira es servir a su madre y aliviarla de una parte de sus preocupaciones”.

La mayor confianza afectiva de Sofía con su madre queda patente en diversas situaciones, como puede apreciarse, por ejemplo, cuando ante la primera pelea entre los enamorados, relata Rousseau: “Sofía está enfadada. Su madre es la confidente; ¡cómo ocultarle su pesar? Es la primera pelea; ¡y una pelea de una hora es cosa tan grande! Se arrepiente de su falta; su madre le permite repararla, su padre se lo ordena...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 536 y 580).

bien en la forma en que Rousseau concibe a las relaciones entre padres e hijos si consideramos la función del padre como preceptor del hijo encontramos apuntadas una nueva forma de concebir esas relaciones que serán desarrolladas en el liberacionismo; sin embargo, en la forma en que Rousseau concibe a las relaciones entre padres e hijos si consideramos la función del padre como “cabeza de familia” encontramos la continuación de los planteamientos de Locke en la forma de concebir esas relaciones. Esto adquiere mayor sentido si atendemos a que en el primer tipo de relaciones Rousseau expone sus ideales educativos, y como señalaba en la Introducción fueron los planteamientos educativos de Rousseau los que principalmente sirvieron como vehículos de transmisión de sus ideas innovadoras sobre el trato que se había de dar a los niños, y que los liberacionistas desarrollaron, junto a otras ideas; y por eso su exposición se encuentra desarrollada en su principal obra sobre la educación: el *Emilio*. Mientras que en el segundo tipo de relaciones Rousseau, como vimos que ocurrió con Locke, pretende deslegitimar el modelo de relaciones entre padres e hijos que desarrollaría Filmer, poniendo el acento, como Locke, en la libertad natural del hombre y en la imposibilidad de equiparar las relaciones entre padres e hijos con la existente entre gobernante y gobernados; y por eso expone estas ideas en sus principales textos políticos: el *Contrato social*, el *Discurso sobre la Economía política*, y el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*.

1. Funciones de los padres en la educación de los hijos.

En cuanto a las funciones educadoras respecto a los hijos, se establece en los planteamientos del ginebrino que la madre habrá de ser, en primer lugar, la nodriza y “niñera” de sus hijos y el padre, después, su preceptor.

a) La madre como nodriza y como “niñera”.

Suele ser destacada, en este sentido, la invectiva que Rousseau realiza contra las madres “desnaturalizadas” que no dan de mamar a sus hijos. La práctica común era que las madres, sobre todo las de más alto nivel económico, prefiriesen dejar que sus hijos fuesen amamantados por otras mujeres, normalmente nodrizas que se buscaban en el ámbito rural. Las causas que se apuntan son diversas: desde creencias de posibles

riesgos de salud, pasando por razones estéticas, hasta por simples motivos de moda socialmente vigente en determinadas clases sociales⁶⁴; pero lo que parece claro es que las consecuencias para los niños eran nefastas, desde el maltrato físico (hoy algunos autores añadirían el psicológico que puede suponer el negarle el pecho de su madre) hasta el aumento de la mortandad en los infantes⁶⁵. Desde luego, Rousseau es de lo más elocuente en ofrecernos las miserables causas y efectos de esta práctica⁶⁶. Pero, en todo caso, la importancia esencial de este deber de la madre de amamantar a su hijo en el

⁶⁴ Rousseau señala y critica algunas de estas causas: “He visto algunas veces el pequeño manejo que se traen las mujeres jóvenes fingiendo querer alimentar a sus hijos. Saben hacer que las presionen para renunciar a esa fantasía: hábilmente se hace que intervengan los esposos, los médicos, sobre todo las madres. Un marido que osara consentir que su mujer alimente al hijo sería un hombre perdido. Harían de él un asesino que quiere deshacerse de ella. (...) No es dudoso el deber de las mujeres; mas se discute si, en el desprecio que de él hacen, es igual para los niños ser alimentados con su leche o con la de otra. Considero esta cuestión, de la que son jueces los médicos, decidida según el capricho de las mujeres; y, por lo que a mí se refiere, también pensaría que más vale que el niño chupe la leche de una nodriza con salud que de una madre enferma, si hubiera algún nuevo mal que temer de la misma sangre que se ha formado”. Y, después: “Las mujeres han dejado de ser madres; no lo serán más: ya no quieren serlo. Y si quisieran, apenas si podrían. Hoy que se halla establecida la costumbre contraria, cada una habría de combatir la oposición de todas las que se le acercan, coaligadas contra un ejemplo que las unas no han dado y que las otras no quieren seguir”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 45-46 y 48).

⁶⁵ Senior, en su trabajo “Rousseau’s *Émile* on motherhood, in the context of its time”, nos da cuenta de los principales aspectos que se relacionaban con este problema; así, de su extensión, de las nefastas consecuencias que ésta y otras prácticas relacionadas con ella tenían para los niños, así como de las causas de dicha práctica (subrayando, en este sentido, la negación como tal de la falta de amor de los padres por sus hijos, que, sin embargo, era destacada por Rousseau), señalando, además, en una crítica expresa a la forma en que Rousseau expone el problema: “Rousseau, when he talks about sending children to nurse, does not go into practical considerations, nor does he mention the poor, who were a great majority of the people affected. But he knew quite well the pressures of poverty on parents, because that is one of the reasons he gives for not keeping his own children. In *Émile*, he speaks only of the small number of rich society women who had a choice: He does not mention either the poor woman like Thérèse in the *Confessions*, who <<obéit en gémissant>> when the decision was made for her, or the more fortunate women who would have nursed their children if they had been really, effectively encouraged to do so. He describes only the husband manipulated by his wife, not the father who does not want to be bothered by the presence of an infant. By laying all the blame on mothers, Rousseau is greatly oversimplifying the question, perhaps for personal reasons”. (Véase la exposición de estas ideas en Senior, Nancy: “Rousseau’s *Émile* on motherhood, in the context of its time”, cit., págs. 93-99).

⁶⁶ Así (mostrándola también como causa de la práctica antes descrita de vender a los niños desde su nacimiento), señala: “Desde que las madres, despreciando su primer deber, no han querido alimentar ya a sus hijos, han sido confiados a mujeres mercenarias que, al encontrarse de este modo madres de hijos extraños por quienes la naturaleza nada les dice, no han buscado sino ahorrarse trabajo. Hubiera habido que velar constantemente sobre un niño en libertad: pero, cuando está bien atado, se le arroja en un rincón sin apurarse por sus gritos. Con tal que no haya pruebas de la negligencia de la nodriza, con tal que el niño de pecho no se rompa un brazo o una pierna, ¿qué importa, por lo demás, que perezca o quede tullido para el resto de sus días? Se conservan sus miembros a costa de su cuerpo; y, pase lo que pase, la nodriza queda disculpada. Estas dulces madres que, deshaciéndose de sus hijos, se entregan alegremente a las diversiones de la ciudad, ¿saben sin embargo el trato que recibe en la aldea el niño en mantillas? Al menor alboroto, se le cuelga de un clavo como un paquete de pingajos; y mientras, sin apresurarse, la nodriza se dedica a sus cosas, el desventurado queda crucificado de ese modo. Cuantos han sido hallados en esta situación tenían el rostro violáceo. Al no dejar circular la sangre el pecho por estar fuertemente oprimido, ésta se les subía a la cabeza; y creían al paciente muy tranquilo porque no tenía fuerzas para gritar”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 44).

planteamiento de Rousseau va más allá de la simple prevención de esas nefastas consecuencias que la práctica conllevaba. El cumplimiento de este deber significa seguir el orden natural de las cosas: la madre ha de ser la primera que ha de cuidar al niño, uniéndose así al amamantamiento el primer afecto que el niño también ha de recibir de su madre⁶⁷. Por eso, si la madre deja de amamantar y cuidar a su hijo recién nacido lo que se produce, inevitablemente, es la primera violación de los mandatos prescritos en la Naturaleza, y, consiguientemente, que el niño se empiece a desarrollar fuera de lo que sería su desarrollo natural. Esta primera quiebra del orden natural supone el primer paso para la corrupción del hombre y la destrucción de su pretendida formación natural⁶⁸.

⁶⁷ Rousseau muestra esta necesaria unión entre el amamantamiento y el afecto de la madre a su hijo; ya que el confiar en la nodriza para el cumplimiento de este deber siempre termina por producir una quiebra del natural afecto entre madre e hijo y, en todo caso, ha de tener consecuencias perjudiciales para el niño: "Pero ¿debe considerarse la cuestión sólo por el lado físico? ¿Y tiene el niño menos necesidad de los cuidados de una madre que de su teta? Otras mujeres, incluso animales, podrán darle la leche que ella le niega: la solicitud materna no se suple. La que da de mamar al hijo de otra en lugar de al suyo es una mala madre: ¿cómo ha de ser una buena nodriza? Podrá conseguirlo, pero lentamente; será preciso que el hábito cambie la naturaleza; y el niño mal cuidado tendrá tiempo de morir cien veces antes de que su nodriza le pueda dar ternura de madre. De esa ventaja misma resulta un inconveniente que por sí solo debería privar a toda mujer sensible del valor de hacer alimentar a su hijo por otra: es el de compartir el derecho de madre, o, más bien, de enajenarlo, el de ver a su hijo amar a otra mujer tanto más que a ella, el de sentir que la ternura que guarda para su propia madre es una gracia, y que la que tiene para su madre adoptiva es un deber; porque ¿no debo yo el cariño de un hijo donde he encontrado los cuidados de una madre? La forma de remediar este inconveniente es inspirar a los niños desprecio hacia su nodriza tratándolas como verdaderas sirvientas. Cuando su servicio acaba se les retira el niño o se despide a la nodriza; a fuerza de recibirla mal, se la desanima a volver a su niño de pecho. Al cabo de algunos años, él ya no la ve, ya no la conoce. La madre que cree sustituirla y reparar su negligencia con su crueldad, se equivoca. En un lugar de hacer un tierno hijo de un niño de pecho desnaturalizado, lo ejercita en la ingratitud, le enseña a despreciar un día tanto a la que le dio la vida como a la que lo alimentó con su leche". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 46-47).

⁶⁸ Rousseau se muestra explícito en estos términos: "¿Queréis volver a cada uno hacia sus primeros deberes? Comenzad primero por las madres; quedaréis asombrado de los cambios que habéis de producir. Todo deriva sucesivamente de esa primera depravación: todo el orden moral se altera; el natural se extingue en todos los corazones; (...) Pero que las madres se dignen alimentar a sus hijos: las costumbres se reformarán por sí mismas, los sentimientos de la naturaleza despertarán en todos los corazones, el Estado se repoblará; este primer punto, este solo punto volverá a reunir todo. (...) De la corrección de este solo abuso pronto resultaría una reforma general: pronto habría recuperado la naturaleza todos sus derechos. Porque, una vez que las mujeres vuelvan a ser madres, al punto los hombres volverán a ser padres y maridos". Y, después: "Si no hay madre, no hay hijo. Entre ellos, los deberes son recíprocos; y si son mal cumplidos por un lado, serán descuidados por el otro. El hijo debe amar a su madre antes de saber que debe hacerlo. Si la voz de la sangre no se fortalece con el hábito y los cuidados, se apaga en los primeros años, y el corazón muere por así decir antes de nacer. Henos aquí, desde los primeros pasos, fuera de la naturaleza".

Y, en este mismo pasaje, estima Rousseau conveniente estimular a las jóvenes augurándoles los mayores bienes si cumplen con este deber natural: "Sin embargo, a veces se encuentran jóvenes de buen natural que, osando enfrentarse en este punto al imperio de la moda y a los clamores de su sexo, cumplen con una virtuosa intrepidez ese deber tan dulce que la naturaleza les impone. (...) Basándome en consecuencias que proporciona el razonamiento más simple y en observaciones que jamás se han visto desmentidas, me atrevo a prometer a esas dignas madres un cariño sólido y constante de parte de sus maridos, una ternura verdaderamente filial de parte de sus hijos, la estima y el respeto del público, felices partos sin accidentes y sin secuelas, una salud firme y vigorosa, y, por último, el placer de verse un día imitar por sus hijas y citar como ejemplo a las de otros".

Por otra parte, hay que destacar que, como antes señalaba, en la concepción rousseauiana la madre sería la encargada de cuidar a los hijos de ambos sexos. A ello le destina, nuevamente, el orden de la naturaleza. Sin embargo, no hay que entender que la madre tendrá reconocida la capacidad de cuidar a sus hijos conforme a sus propios criterios. Como a continuación se señalará, las capacidades reconocidas al padre en el ejercicio de sus funciones como preceptor y “cabeza de familia” suponen, finalmente, y pese a lo que pueda manifestar en ocasiones el propio Rousseau, una supeditación real de la mujer respecto al marido, que a este respecto se traducirá en un acatamiento por la mujer de las directrices marcadas por él⁶⁹.

b) El padre como preceptor.

Aunque la relación de los padres y los hijos no sea un tema que trate de forma particularizada y directa en su *Emilio* (exceptuando quizás las primeras páginas del Libro I), está, sin embargo, presente a lo largo de todo el texto. No hay que olvidar que el preceptor de Emilio es el personaje tras el que se oculta el propio Rousseau, con el que pretenderá satisfacer gracias a su imaginación las dos vocaciones en las que se vio completamente frustrado en la vida real: la de educador y la de padre⁷⁰.

Por otra parte, puede ser de interés constatar como pese a lo persuasivo que se muestra Rousseau respecto a la necesidad de acabar con esa práctica del uso de nodrizas, según nos señala Senior (que clasifica en dos tipos las argumentaciones del ginebrino), su mayor impacto fue en las clases aristocráticas, pero no lo tuvo en la mayor parte de la sociedad francesa: “Rousseau’s famous plea in *Émile* for mothers to nurse their children is based on two kinds of considerations: theoretical and practical. In the first, he maintains that sending children out to nurse is unnatural. In the second (...) he shows the bad results of the practice. The children are not well cared for by nurses who have no reason to love them, and attachments are not formed between mothers and their children, and between fathers and their families. This plea reached some ears, and launched a fashion for aristocratic women to nurse their children. But they represented a small proportion of those involved in the wetnursing phenomenon, and in terms of numbers the effect was small”. (Véase el pasaje entero en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 47-48; y en Senior, Nancy: “Rousseau’s *Émile* on motherhood, in the context of its time”, cit., pág. 92).

⁶⁹ De esta manera, Rousseau, si bien expone claramente que es Julia la encargada de dirigir la educación de todos sus hijos durante su primera infancia, también se preocupa en destacar que Julia se servirá para ello de las guías que le proporciona su marido, Wolmar. “...Pero mucha distancia hay de los seis años a los veinte; y, a medida que su razón comience a formarse, la intención de su padre es dejarle que la ejercite. Mi misión no llega hasta ahí. Cuido del sostén de los niños, y no tengo la pretensión de formar hombres. Espero, dijo contemplando a su marido, que a manos más dignas se confiará ello. Soy esposa y madre, y sé mantenerme en mi rango. Repito que mi función no consiste en educar a mis hijos, sino en prepararlos para recibir una educación. En ello no hago más que seguir punto por punto el sistema del señor de Wolmar; y cuanto más adelante, advierto con mayor claridad su excelencia, así como que se armoniza con el mío”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloisa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, cit., V, 3, pág. 251).

⁷⁰ En el mismo *Emilio* se pueden observar algunas referencias que Rousseau hace de esos sentimientos frustrados en la vida real. Así, tras señalar los deberes del padre, añade: “Lectores, podéis creerme: a todo

Que el preceptor es, o debe ser el padre, no existe duda alguna, pues explícitamente señala Rousseau que el padre debería ser el preceptor (como la madre habría de ser la nodriza). Así, de manera expresa se muestra como es suplido el padre (y aquí en cierto sentido también la madre, en su función como “niñera”) de Emilio por la figura de su preceptor: “Emilio es huérfano. No importa que tenga padre y madre. Cargado con sus deberes, yo les sucedo en todos sus derechos. Debe honrar a sus padres, pero sólo a mí debe obedecer. Es mi primera, o mejor, mi única condición”⁷¹. Por lo tanto, la relación que viene marcada entre el preceptor y Emilio viene a constituir lo que para Rousseau habría de ser un ideal de relación entre padre e hijo.

Respecto a la función del padre como preceptor, ésta queda terminantemente señalada por Rousseau: el padre, una vez que ha terminado la función de nodriza y “niñera” de la madre, ha de encargarse de la educación directa del niño, pues él es el único que va a poder garantizar que su educación sea conforme con la naturaleza y no

el que posea entrañas y descuide tan santos deberes, le predigo que durante mucho tiempo derramará por su falta lágrimas amargas, y que jamás se consolará de ella”. Lo que él sabía por propia experiencia al haber metido a sus cinco hijos en los Niños Expósitos; lo que reconoce en su “Noveno paseo”, abogando, sin embargo, por sus capacidades para haber sido un buen padre: “...pero sabía que la educación menos peligrosa para ellos [pues, según señala en aquella época no hubiese podido darles la educación que merecían] era la de los Niños Expósitos, y allí los metí. Lo volvería a hacer con mucha menos duda también si la cosa estuviera aún por hacer [hay que entender que se refiere a si las condiciones hubiesen sido las de entonces, pues señala como, conforme a lo que ahora sabe del perjuicio que producirían otras personas, le hubiese sido imposible darles la educación apropiada], y sé bien que ningún padre es más tierno de lo que yo habría sido para con ellos, a poco que el hábito hubiera ayudado a la naturaleza”.

Y respecto a su fracaso como educador, señala de nuevo en el *Emilio*: “Estoy demasiado convencido de la grandeza de los deberes de un preceptor, siento demasiado mi incapacidad para aceptar nunca empleo semejante, sea quien fuera el que me lo ofrezca, y el interés de la amistad mismo para mí no sería sino nuevo motivo de rechazo. Creo que, después de haber leído este libro, pocas personas sentirán la tentación de hacerme ese ofrecimiento, y ruego a quienes pudieran sentirla que no se tomen ese trabajo inútil. En otro tiempo hice un intento de ese oficio suficiente para estar seguro de que no soy apto, y mi estado me dispensaría de él si mis talentos me hicieran capaz. He creído que debía esta aclaración pública a los que parecen no otorgarme estima suficiente para crearme sincero y fundado en mis resoluciones. Incapaz de cumplir la tarea más útil, intentaré al menos probar lo más fácil; a ejemplo de tantos otros, no pondré en la obra las manos sino la pluma, y en lugar de hacer lo que hay que hacer, me esforzaré por decirlo”. Aunque esta declaración de incapacidad se ve sorprendentemente contrarrestada, casi a continuación, cuando reconoce: “No hablaré aquí de las cualidades de un buen ayo, las doy por supuestas, y me supongo a mí mismo dotado de todas esas cualidades”. (Véanse estas citas en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 52, 53-54 y 55; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Las ensoñaciones del paseante solitario*, cit., pág. 142).

⁷¹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 57. Y, en el mismo sentido, cuando expone la labor del preceptor en la búsqueda de la mujer adecuada para Emilio, señala: “Mi misión, digo la mía y no la del padre, porque al confiarse su hijo me cede su puesto, sustituye su derecho con el mío; yo soy el verdadero padre de Emilio, yo soy quien lo ha hecho hombre...”. Asimismo, acorde con este planteamiento también Rousseau pone en boca de Emilio el reconocimiento de que el preceptor ha actuado como su padre, diciéndolo expresamente en distintas ocasiones, como al final del libro en el emotivo momento en que Emilio ante la alegría de su inminente paternidad: “entra una mañana en mi habitación y me dice abrazándome: Maestro, felicidad a vuestro hijo...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 552-553 y 656).

sea corrompida por prejuicios de terceros. “¿Queréis que guarde su forma original? Conservadla desde el instante en que viene al mundo. Tan pronto como nazca apoderaos de él, y ya no le soltéis hasta que sea hombre: sin eso no triunfaréis nunca. Igual que la verdadera nodriza es la madre, el verdadero preceptor es el padre. Que se pongan de acuerdo en el orden de sus funciones así como en su sistema; que de las manos de la una pase el niño a las del otro. Será mejor educado por un padre juicioso y limitado que por el maestro más hábil del mundo; porque suplirá mejor el celo al talento que el talento al celo”⁷².

Todas las ideas que señalo en este apartado como caracterizadoras de la concepción rousseauiana de las relaciones padre-hijo se observa en la relación que a lo largo del *Emilio* se nos describe el ginebrino que se dan entre el padre-preceptor y el hijo-discípulo; pero adquieren una nueva dimensión al observar como se interrelacionan entre ellas. Ya sabemos que Rousseau nos está describiendo un ideal y que, por lo tanto, no se pueden tomar al pie de la letra todas y cada una de las numerosísimas relaciones que Rousseau expone a lo largo de esta obra; por eso hay que buscar los principios que para el ginebrino habrían de inspirar la educación de los niños, o, por lo que ahora interesa, las relaciones padre-hijo, siendo, en este sentido, dos los que cabe destacar como caracterizadores de toda la relación: el acercamiento del padre al hijo en cada fase de su evolución y la dialéctica que se establece entre autoridad y libertad.

b.1) La atención al hijo.

Con el primero de esos principios no hace Rousseau sino aplicar a las relaciones paterno filiales el principio más general de centrar la atención en el niño. Si hay que observar al niño lo mejor posible para poder determinar cuando nacen sus cualidades, cuales son sus auténticas necesidades, para poder actuar rápida y certeramente

⁷² En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 51.

La necesidad de que sea el padre el que dirija la educación del niño puede tener un trágico reflejo en la justificación que Rousseau dará en su “Noveno paseo” sobre las causas que le motivaron a meter a sus hijos en los Niños Expósitos: “Comprendo que el reproche de haber metido mis hijos en los Niños Expósitos ha degenerado fácilmente, con algo de giro, en el de ser un padre desnaturalizado y odiar a los niños. Sin embargo, es seguro que el temor de un destino para ellos mil veces peor y casi inevitable por cualquier otra vía es lo que me determinó más en esta diligencia. Más indiferente respecto de lo que sería de ellos e imposibilitado para educarlos yo mismo, habría sido preciso, en mi situación, dejarlos educar por su madre, que los habría consentido, y por su familia, que les habría hecho monstruos. Aún me estremezo al pensarlo...” (En Rousseau, Jean-Jacques: *Las ensoñaciones del paseante solitario*, cit., pág. 142).

consiguiendo su evolución de acuerdo con los dictados de la Naturaleza, entonces no hay más remedio que el padre-preceptor se encuentre siempre lo más cerca posible de él. De esta manera conseguirá el objetivo pretendido a través de dos vías ineludiblemente unidas, pues a la aventajada observación que realice de sus cualidades y necesidades, se añadirá la adquisición de la confianza del niño-hijo (que como a continuación señalo es imprescindible para hacer valer con efectividad la autoridad del padre).

Así, se viene a producir también un giro copernicano en las relaciones padres-hijos. El padre pasa de ser aquella figura severa y lejana que imponía inflexiblemente su voluntad al hijo, para pasar a ser el amigo y compañero inseparable del niño, que le irá siguiendo en todo su proceso educativo manteniendo la distancia justa para que el niño le tenga siempre cerca, lo que le permitirá hacerle sentir tanto su cariño cuanto su autoridad⁷³.

El padre como expresamente lo señala Rousseau comienza a ser considerado como el amigo y compañero del niño. El preceptor-padre es amigo y compañero de juegos en la primera infancia: “Contra la opinión común, sólo haré notar que el ayo de un niño debe ser joven, e incluso tan joven como pueda serlo un hombre prudente. Querría incluso que fuera el mismo niño, a ser posible, que pudiera convertirse en compañero de su alumno, y captarse su confianza compartiendo sus entretenimientos. No hay suficientes cosas comunes entre la infancia y la edad madura como para que se forme alguna vez un vínculo muy sólido en esa distancia”⁷⁴; como tal se muestra

⁷³ Es cierto que esta figura puede recordar a la figura del tradicional Méntor; pero, es claro que las diferencias entre ambas figuras resultan insalvables. No puede haber una equiparación sería entre lo que significaba para Telémaco la ayuda que la disfrazada diosa Atenéa le prestaba para evitar su extravío, y la relación que entre ambos se forman; y la ayuda y relación que para el niño supone la constante presencia en su vida y actividades, en una continua adaptación a todas las fases de su vida, del padre-preceptor al que aquí se refiere Rousseau.

Por otra parte, ese vínculo afectivo de compañerismo y confianza se mantiene durante toda la vida, aunque su forma concreta de manifestarse se haya de modificar según lo vaya exigiendo la propia evolución en el niño. En este sentido, y no como una personificación de la figura del padre severo, es como mejor se interpreta que Rousseau señale en su exposición de la etapa educativa que comprende desde los doce a los quince años: “...se acerca la época en que nuestras relaciones van a cambiar y en que la severidad del maestro debe suceder a la complacencia del camarada; este cambio debe realizarse gradualmente: hay que prever todo, y prever todo desde muy lejos”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 230).

⁷⁴ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 55.

También en este sentido, Rousseau se imagina como, tras el periodo de la “educación negativa”, cuando Emilio, que tiene doce años, se le acerque: “Es a su amigo, a su camarada, es al compañero de sus juegos al que se acerca, al verme está completamente seguro de que no ha de permanecer mucho tiempo sin entretenimiento; nunca dependemos el uno del otro, pero siempre estamos de acuerdo, y con nadie nos sentimos tan bien como juntos”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 208).

también cuando el adolescente empieza a sentir los impulsos afectivos al prójimo⁷⁵. Confidente del niño a lo largo de toda su vida⁷⁶. Aprendiz de las mismas artes y oficio que su discípulo: con él aprende la agricultura, con él aprende a dibujar, y con él aprende el oficio de carpintero⁷⁷.

En fin, como se ve, las relaciones entre padre e hijo quedan ineludiblemente marcadas por ese nuevo cometido del padre-preceptor: la atención constante a las cualidades y necesidades del niño. Pero, no hay que olvidar que el objetivo último es que se pueda actuar a tiempo y con la suficiente eficacia como para conseguir el desarrollo de las cualidades del niño conforme con la Naturaleza, pues es atendiendo a este fin como no caeremos en el error de considerar que el padre se convierte en un simple “camarada” del niño, del adolescente o del joven. Y es que se hace necesario completar esa relación con la antedicha dialéctica entre autoridad y libertad.

b.2) La dialéctica autoridad-libertad en las relaciones padre-hijo.

En efecto, el padre goza de una autoridad muy fuerte sobre el hijo, pero el cambio fundamental que se produce en esa autoridad viene determinado por las fuentes

⁷⁵ Así se observa cuando Rousseau muestra como el alumno ya adolescente: “No he querido que le dijese que lo que hacía era por su bien antes de hallarse en situación de entenderlo; en esas palabras no habría visto más que vuestra dependencia, no os habría tomado más que por su criado. Pero ahora que empieza a sentir lo que es amar, siente también el dulce vínculo que puede unir un hombre a lo que ama; y en el celo que os hace ocuparos constantemente de él, no ve ya el apego de un esclavo, sino el afecto de un amigo. Y nada tiene tanto peso en el corazón humano como la voz de una amistad bien reconocida; porque se sabe que nunca nos habla más que por nuestro propio interés”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 314-315).

⁷⁶ Así, por ejemplo, al criticar Rousseau las ocasiones en que los criados se ganan la confianza del niño, indisponiéndole contra su preceptor, señala: “Pero ¿por qué escoge el niño confidentes particulares? Siempre por la tiranía de quienes lo gobiernan. ¿Por qué habría de esconderse de ellos, si no se viera forzado a ocultarse? ¿Por qué se quejaría, si no tuviera ningún motivo de queja? Naturalmente, ellos son sus primeros confidentes; por la solicitud con que va a decirle lo que piensa, vemos que cree haberlo pensado sólo a medias hasta que él se lo confirme. Tened en cuenta que si el niño no teme de vuestra parte ni sermón ni reprimenda, siempre os dirá todo, y que no se atreverá a confiarle nada que os deba callar cuando esté bien seguro de que no ha de callar nada”.

O, después, al advertir como superar las tentaciones que pueden derivar de las pasiones, señala: “...No combatáis sus deseos con sequedad, no ahogéis su imaginación, guiadla no vaya a ser que engendre monstruos. Habladle del amor, de las mujeres, de los placeres; haced que encuentre en vuestras conversaciones un encanto que halague su joven corazón; no escatiméis nada para volveros su confidente, sólo gracias a ese título seréis realmente su maestro; y entonces no temáis que vuestras conversaciones le aburran, os hará hablar más de lo que queráis”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 430-431 y 440).

⁷⁷ Siendo interesante que al exponerlo señale Rousseau, a modo de norma general, la necesidad de que los aprendizajes se hagan conjuntamente: “Cuando Emilio aprenda su oficio, yo quiero aprenderlo con él; porque estoy convencido de que nunca aprenderá otra cosa que lo que aprendamos juntos”. (En Rousseau,

por las que esa autoridad le viene reconocida al padre, que convertirán la autoridad paterna en una, fundamentalmente, autoridad moral. Lo esencial de esa autoridad es que con ella se logre tener un ascendiente real sobre el hijo, y que como se verá guarda estrecha relación con la “autoridad natural” de los padres que se establece en los planteamientos liberacionistas.

De esta manera, la principal fuente de legitimación de la autoridad no va a ser externa sino interna a la relación padre-hijo. Así, aunque, como ya hemos visto, también en el pensamiento de Rousseau el origen fundamentador de cualquier legitimidad haya que buscarlo en Dios (y en la Naturaleza sólo como obra directa del Creador y, en este sentido, portadora de sus designios), no es, sin embargo, en tan alta instancia donde vayamos a encontrar la legitimidad directa de esa autoridad moral del padre. Sí constituye la última causa por la que el padre ha de tener la autoridad sobre los hijos, por la que puede mandar en sus vidas durante su minoridad. Pero, de hecho, ésta constituye otro tipo de autoridad, que responde al que después me referiré que se le reconoce al padre como “cabeza de familia”, y que no garantiza que el padre-preceptor pueda dirigir con efectividad a su hijo-discípulo en la vida, y esto es lo que en última instancia, no olvidemos, constituye el fin de la función del padre-preceptor que pretende Rousseau.

Para que el niño pueda desarrollar todas sus cualidades conforme a lo prescrito por la Naturaleza y actúe durante toda su vida correctamente, y no sólo cuando está bajo la observación del padre-preceptor, o mientras dure su vida en común, sino también cuando el futuro adulto se independice, se hace necesario que el niño sienta en todo momento de su vida la autoridad de su padre. Esta autoridad sólo puede ser moral, sólo así se puede conseguir que interiorice los preceptos que su padre le ha querido inculcar⁷⁸. Y las fuentes para conseguir esta autoridad moral ya no puede ser sólo la justificación última del orden divino, sino que ese ascendiente se consigue por los otros medios que antes veíamos: el fuerte vínculo afectivo que se crea entre padres e hijos y la

Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 268. Respecto al aprendizaje conjunto de la agricultura y el dibujo véase en págs. 120 y 186-187, respectivamente).

⁷⁸ La fuerza de esa autoridad moral se puede apreciar, por ejemplo, en el pasaje en que el preceptor le propone-impone, exigiéndoselo finalmente precisamente en virtud de un pacto (al que después volveré a referirme) realizado entre ellos que le concedía la autoridad al preceptor, a Emilio aplazar durante dos años su tan deseado matrimonio con Sofía a fin de realizar un viaje cuya necesidad en principio sólo el preceptor advierte. (Puede verse este pasaje en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 601-610, y el pasaje en que se realiza el pacto por el que el preceptor establece su autoridad sobre Emilio con el consentimiento de éste en págs. 440-442).

obtención de la total confianza del niño convirtiéndose desde el principio en su amigo y compañero inseparable.

Por otra parte, la dialéctica de esta autoridad con la libertad es consecuencia del reconocimiento expreso que Rousseau hace en ocasiones de la necesidad de conceder al niño la máxima libertad⁷⁹. Esa vigorosa defensa del ginebrino por que se deje al niño actuar con plena libertad ha sido causa de muchos malos entendidos y algunas prácticas de nefastas consecuencias⁸⁰. Estas malas interpretaciones entiendo que tienen dos causas fundamentales, y estrechamente vinculadas: la primera es no entender el concepto de libertad que aquí maneja Rousseau, y la segunda es no haber relacionado esa libertad con el concepto de autoridad, lo que imposibilita comprender adecuadamente las razones y límites de la libertad que se ha de conceder al niño⁸¹.

En el último apartado trataré la cuestión del sentido que tiene esa libertad en los planteamientos de Rousseau, sin embargo, conviene resaltar aquí el papel esencial que juega en las relaciones padre-hijo. Así, hay que destacar que la libertad constituye la otra vertiente necesaria, junto a la autoridad del padre-preceptor, para conseguir el mismo fin: la ya mencionada evolución del niño conforme con los dictados de la Naturaleza. Esto supone que hay que reconocer una esfera de libertad al niño, y que atender a ésta es tan necesario para conseguir el fin último perseguido como el reconocer que el padre-preceptor ha de poder ejercer con eficacia su autoridad sobre el menor; es decir, que hay que encontrar el necesario punto de equilibrio entre autoridad y libertad.

Como vemos la separación que de nuevo se abre con los planteamientos tradicionales es enorme, ya no será aceptada una autoridad paterna que se imponga

⁷⁹ Así, por ejemplo, se puede observar cuando Rousseau expone como su Emilio no debe desear la suerte de ningún otro antes que la suya propia, señala: "Para él, cuanto desea está a su alcance. Bastándose a sí mismo y libre de prejuicios, ¿de quién dependería? Tiene brazos, salud, moderación, pocas necesidades, y lo suficiente para satisfacerlas. Criado en la libertad más absoluta, el peor de los males que concibe es la servidumbre". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 329. El subrayado es mío).

⁸⁰ En este sentido Purdy hace referencia a un ejemplo (sobre el que volveré en el estudio del liberacionismo) de un experimento histórico, de nefastas consecuencias para los niños, supuestamente "inspirado" en ideas de Rousseau; aunque, en realidad, significaba una mala interpretación de los planteamientos del ginebrino, pues se pretendía que los niños crecerían sanos y saludables si lo harían en completa libertad. (Véase en Purdy, Laura M.: "Why children shouldn't have equal rights?", en *The International Journal of Children's Rights*, núm. 2, 1994, pág. 232).

⁸¹ Esta diferencia en las concepciones de la libertad es también apuntada por María Victoria Crespo al señalar: "...A Emilio pocas cosas le siguen dejando tan boquiabierto como el comprobar que, en nombre de la libertad -pongamos por caso-, su rousseauniano ayo le sometió a unas normas de inspiración espartana y que, curiosamente, por mor de la libertad también, otros educadores le dejaron hacer poco menos que lo que le viniera en gana"(En Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., pág. 13).

sobre el menor sin respetar la propia libertad del niño, y no sólo proyectada hacia el futuro, como adulto que habrá de ejercer esa libertad, sino que habrá que empezar a considerar la necesidad de reconocer ese ámbito de libertad en la vida del propio niño. Y, así, se planta el germen de la idea de reconocer que también el niño ha de poder participar con libertad en sus propias actividades, en aquellas materias que le afectan, que se le ha de respetar un ámbito de autonomía propio.

La determinación concreta del límite de la autoridad paterna no es algo que realice Rousseau. Sin embargo, si se puede identificar el fin que impone su limitación en la consecución por el niño del desarrollo de todas sus cualidades conforme a lo prescrito en la Naturaleza (y así poder actuar correctamente durante toda su vida), y la consideración de la libertad del niño como medio que nos ayuda a equilibrar esa autoridad. Con esos parámetros se habría de considerar qué actuación concreta le estaría permitida al padre y cuál no, aunque su determinación final no estaría exenta de problemas. Así, si considerásemos, por ejemplo, el problema de los medios de coacción que el padre puede utilizar con el hijo, podemos apreciar en las manifestaciones del propio Rousseau una solución en la que se se siguen defendiendo planteamientos tradicionales con elementos limitadores del poder paterno basados en el interés del propio niño. Existiendo, en realidad, una mezcla de los medios propios de la autoridad moral que se ejerce como padre-preceptor, que hasta aquí se ha expuesto, y otros que responden más a la autoridad que se ejerce como “cabeza de familia”, y que se expondrá a continuación. De esta manera, Rousseau, explícitamente, reconoce la posibilidad de que el padre pueda castigar al hijo⁸², incluso con gran dureza, como cuando señala la posibilidad de encerrar al niño en un cuarto oscuro⁸³, mostrándose incluso excesivo en

⁸² Así, señala Rousseau que, tras haber aprovechado en una ocasión previa las preguntas que el niño le realizase llevado por la curiosidad de ver a alguien arrebatado por la cólera, para señalarle que “ese pobre está enfermo, tiene un acceso de fiebre”; podría después castigar al niño a fin de evitar los vicios nacientes: “Así, estáis autorizado, si alguna vez os veis obligado a ello, a tratar a un niño rebelde como a un niño enfermo; a encerrarlo en su cuarto, en su cama si es preciso, a mantenerlo a régimen, a asustarlo con sus vicios nacientes, a volvérselos odiosos y temibles, sin que nunca pueda mirar como un castigo la severidad que quizá os veáis obligados a usar para curarle de ellos”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 117). De nuevo, para la comprensión adecuada de este pasaje, del porqué de esa preparación previa y la importancia de que el niño no lo vea como un castigo, se han de atender a conceptos relevantes en el planteamiento rousseauiano que trato con posterioridad; sin embargo, sí que es interesante resaltar aquí la posibilidad cierta de la utilización de castigos, y fuertes, en la educación del menor.

⁸³ Rousseau se refiere dos veces a este castigo: durante unas horas ante la reticencia de un niño díscolo en la rotura de los cristales de su cuarto y durante una noche ante la actitud caprichosa de un niño incordiando al ayo al impedirle dormir e intentar hacer su voluntad. La dureza del castigo no viene tanto por él mismo sino por lo odioso que debería resultar para el propio Rousseau, quién manifiesta su aversión a las tinieblas también en el *Emilio*, en la recomendación que hace de la adquisición de hábitos

alguna de sus manifestaciones, señalando: “Emplead la fuerza con los niños y la razón con los hombres: ése es el orden natural”⁸⁴, o aceptando el castigo corporal cuando las ocasiones lo hacen adecuado⁸⁵. Sin embargo, esa aceptación del castigo se entiende que sólo se hace en cuanto sirva como método educativo que permita corregir la formación del carácter del niño⁸⁶; abogando Rousseau explícitamente, en diversas ocasiones, contra el uso del castigo corporal (argumentando acerca de su inadecuación para conseguir el fin perseguido de la interiorización por el niño de los preceptos que se le quieren enseñar), y debiendo entenderse que el uso de la fuerza a que se refiere sólo implica, en general, el uso de la necesaria para coercer al niño en la realización u omisión de ciertas actividades que ha de aceptar como propias del “orden natural de las cosas”⁸⁷.

que permitan superar el miedo natural del hombre a las tinieblas y la narración a este respecto de una anécdota personal. (Véanse estas ideas en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 122-123, 153-155 y 172 y ss.).

⁸⁴ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 109.

⁸⁵ Así, lo considera adecuado para corregir la actitud agresiva del propio niño; sirviéndonos también esta nota de Rousseau para subrayar el hecho de que en su concepción los niños no pueden ser considerados iguales a los adultos: “Nunca debe permitirse que un niño trate a las personas adultas como a sus inferiores, ni siquiera como a sus iguales. Si se atreviera a pegar seriamente a alguien, aunque fuera su lacayo, aunque fuera el verdugo, haced que le devuelvan siempre sus golpes con largueza y de modo que se le quiten las ganas de volver a hacerlo. He visto a las madres imprudentes animando la rebeldía de un niño, excitándole a pegar, dejándose pegar ellas mismas, y riéndose de sus débiles golpes sin pensar que eran otros tantos homicidios en la intención del niño enfurecido, y que el que quiere golpear de joven querrá matar de mayor”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 661).

⁸⁶ Es en este sentido que indica Rousseau: “Ya se ha dicho suficiente para hacer comprender que nunca se debe infligir a los niños el castigo como castigo, sino que ha de llegarles siempre como una secuela natural de su mala acción”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 123) La comprensión de esta idea de que el niño entienda el castigo como una secuela natural de sus acciones se relaciona directamente con la necesidad que para Rousseau hay de hacer sentir al niño la ineludible adaptación al orden de la Naturaleza, pero este planteamiento es objeto de estudio en otro apartado.

⁸⁷ De hecho, la anterior exhortación para emplear la fuerza y no la razón con los niños, se encuentra encuadrada entre una argumentación con la que Rousseau intenta mostrar las negativas consecuencias de intentar razonar con el niño cuando éste no tiene uso de razón, y otra en la que advierte que el niño no debe de ser consciente de la autoridad que se le ejerce, sino que la fuerza se ha de utilizar simplemente para impedir la realización de ciertas actividades nocivas. Por lo que cabe concluir que es sólo con el uso de la fuerza en el sentido que señalo en el texto como se evita el efecto de que se obedezca por razones adulteradas, como sucedía con el intento de razonar, así como se consigue que el niño se someta en su actuación a la autoridad del adulto. Se puede observar esas consecuencias negativas de intentar razonar con los niños antes de que tengan esta capacidad cuando dice: “Como no es propia de su edad la razón del deber, no hay hombre en el mundo que consiga hacérsela verdaderamente sensible: pero el temor al castigo, la esperanza del perdón, la inoportunidad, el embarazo de responder les arrancan todas las confesiones que les exigen, y se cree haberlos convencido cuando sólo se les ha aburrido o intimidado. ¿Qué se deriva de eso? En primer lugar, que al imponerles un deber que no sienten los indisponéis contra vuestra tiranía y los apartáis de amaros; que los enseñáis a volverse disimulados, falsos, mentirosos, para arrancar promesas o sustraerse a los castigos; que por último, al acostumbrarlos a encubrir siempre son un motivo aparente un motivo secreto, vosotros mismos les dais el medio de engañaros sin cesar, de privaros del conocimiento de su verdadero carácter, y de contentaros a vosotros y a los demás con vanas palabras llegado el caso”. Y la actuación del niño conforme a la autoridad del adulto se puede apreciar cuando a continuación señala: “Tratad a vuestro alumno según su edad. Ponedle primero en su sitio, y mantenedlo

2. La familia rousseauniana.

En cuanto a las funciones que se atribuye a los padres respecto a los ámbitos familiar y social, resulta necesario hacer una aclaración previa. Para el ginebrino la familia si bien tiene un origen natural, éste no se encuentra en el primigenio estado de Naturaleza, en el que los hombres no tendrían más contactos entre ellos que encuentros fortuitos o momentáneos provocados por el instinto para satisfacer necesidades naturales como es la reproducción sexual, sino en un estado intermedio entre éste y el estado social: un estado presocial, que él vendrá a considerar como su “edad de oro” de la humanidad y que va a ser realmente, y no el primitivo estado de Naturaleza, el que sirva de fundamento legitimador de la institución familiar⁸⁸.

De esta manera, es interesante observar como rebate Rousseau, en una extensa nota de su segundo *Discurso*, la visión que Locke tenía del origen de la familia en el estado de Naturaleza. El ginebrino divide su crítica en cuatro argumentaciones

en él, tan bien que ya no trate de salir. Así, antes de saber lo que es prudencia, practicará su lección más importante. (...) Que vea esa necesidad en las cosas, nunca en el capricho de los hombres; que el freno que lo retenga sea la fuerza y no la autoridad; no le prohibáis aquello de lo que debe abstenerse, impedídselo hacer sin explicaciones, sin razonamientos: lo que le otorguéis, otorgádselo a su primera palabra, sin solicitudes, sin ruegos, sobre todo sin condiciones. Otorgad con placer, no neguéis sino con repugnancia; pero que todas vuestras negativas sean irrevocables, que ninguna inoportunidad os haga vacilar, que el *no* pronunciado sea un muro de bronce contra el cual agote el niño cinco o seis veces sus fuerzas: después no intentará derribarlo”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 109-110).

⁸⁸ En este sentido, es interesante observar como Cobo resalta también este origen de la familia en ese estado presocial, concretamente en una primera etapa (que citando a Starobinski también denomina “era patriarcal”), así como algunas de las contradicciones que ese origen puede suponer en los planteamientos de Rousseau: “En esta primera época del estado presocial, que denominaremos *era patriarcal*, no sólo surge la familia como organización social, sino que también se inicia la diferenciación en la manera de vivir de los sexos (...) El estado presocial, en su fase patriarcal, es calificado por Rousseau como la edad de oro de la humanidad. Esta edad de oro de la humanidad abarca la época en que la familia patriarcal y la división sexual del trabajo articulaban la incipiente vida social. La familia patriarcal es el modelo de sociabilidad positivo e ideal. Ésta es la razón de que se encuentren en el pensador ginebrino dos posiciones teóricas distintas respecto al origen de la familia. En efecto, existe en Rousseau una posición ambivalente y contradictoria en lo referente a la familia, porque si por una parte, la familia, como toda institución, es intrínsecamente mala debido a su artificiosidad, por otra, constituye el núcleo normativo e ideal de organización social: supremacía del varón, sumisión de la esposa, amor, etc. En *El contrato social* escribe que <<la más antigua de todas las sociedades y la única natural es la familia>>. Por el contrario, en el *Discurso sobre el origen...* se observa que la familia surge espontáneamente en la era patriarcal del estado de naturaleza, pero no puede decirse que sea natural. En la polémica que mantiene con Locke, Rousseau le critica explícitamente su defensa del origen natural de la familia. En todo caso, esta confusión de Rousseau sobre el origen natural o convencional de la familia pone de manifiesto la dificultad de encontrar una explicación convincente de cómo se lleva a cabo la transformación de la vida natural animal a la vida social humana, al tiempo que deja claro que el comienzo de la vida social se inicia con la familia patriarcal...”. (En Cobo, Rosa: “Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques

diferentes, aunque entiendo que se podría resumir en dos ideas básicas: por una parte rechaza las conclusiones que saca Locke de las observaciones que realiza al comparar a los hombres y las otras especies animales, y del propio ciclo reproductor del hombre; siendo así que mientras que para el autor inglés las cualidades propias de los carnívoros, entre los que sitúa al hombre, y el que la mujer en el estado de Naturaleza soliese quedar embarazada antes de que el anterior hijo pudiese valerse por sí mismo, eran significativos de su predisposición para formar “familias” estables. Sin embargo, para Rousseau, que también duda de que el hombre se pueda considerar como carnívoro por naturaleza, esas observaciones son erróneas y en ningún caso pueden, pues, servir como fundamento para las conclusiones que Locke pretendía.

Y, por otra parte, entiende el ginebrino que Locke, así como otros autores, en realidad no ha hecho un esfuerzo auténtico por entender cuál fue el verdadero estado de naturaleza del hombre; sino que, con el ánimo de justificar unas instituciones ya existentes en la sociedad, han concebido un estado social propicio para sus fines. Crítica que considero de interés porque, compartiéndola, entiendo que también sería achacable al propio Rousseau. Pues, si bien podría entenderse que su concepción del estado primigenio de Naturaleza parece que cumple con una función justificadora de la libertad natural del hombre, aun negando para ello algo tan comúnmente admitido como es la sociabilidad natural del hombre⁸⁹; sí que incide, en todo caso, el ginebrino en el mismo

Rousseau”, en *Papers. Revista de sociología*, núm. 50, Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona (Departament de Sociologia), Bellaterra, 1996, págs. 269-270).

⁸⁹ Aunque lo cierto es que Rousseau aceptaría que en la naturaleza del hombre está la posibilidad de ser sociable, pues como bien señala Grimsley hay que entender que para Rousseau la naturaleza del hombre es en cierta medida modificable, y en este sentido: “Aunque algunos predecesores habían atribuido a esta noción [la del estado de naturaleza] un status histórico, en tiempos de Rousseau su función hipotética era de aceptación general, y, como aclara el prefacio de Rousseau, su objetivo principal era esclarecer la naturaleza del hombre antes de su entrada en la vida social. Por lo tanto, sus implicaciones para la comprensión de la condición humana eran más importantes que el significado histórico del concepto. Aunque Rousseau no fue en ningún caso el primer pensador que ignoró el enfoque histórico, difería de sus predecesores en una cuestión importante: mientras éstos habían considerado la existencia humana de forma relativamente estática, y atribuían al hombre primitivo muchas características esenciales del hombre social, Rousseau resaltó la concepción del hombre como un ser que adquiere nuevas facultades y capacidades en el curso de su desarrollo. Mientras Grocio y Pufendorf, por ejemplo, habían considerado al hombre primitivo como un ser esencialmente racional y social -concepción aceptada por un pensador posterior como Locke-, Rousseau trataba el estado de naturaleza como un simple punto de partida, como el estado en el que el hombre poseía las mínimas cualidades que le diferenciaban de los animales; en su opinión, el hombre primitivo era una criatura puramente instintiva, carente de atributos morales e intelectuales. (...) El hombre primitivo está dominado por los instintos fundamentales: el primero es el instinto básico de autopreservación, fácilmente satisfecho en un entorno físico favorable a la supervivencia; simultáneamente, el impulso de <<compasión natural>> que consiste en una aversión espontánea hacia la imagen del sufrimiento, le impide ser desenfrenadamente agresivo hacia los demás. Aunque jamás sugiere que tal modo de vida pudiera ser aceptable por el ser humano maduro (la ausencia

error que criticaba al concebir un estado presocial que cumple la misma función, que la que cumplían los estados de Naturaleza descritos por los autores que él critica, legitimadora de las instituciones sociales que ya existen⁹⁰.

Es pues, en ese estado que en la evolución de la humanidad se encontraría en un etapa intermedia entre el primitivo estado de Naturaleza y el estado social, donde sitúa el ginebrino el origen de la familia, su comienzo como institución social, en la que existe ya un reparto de funciones entre la mujer y el hombre, así como supone una unidad en la que sus miembros se empiezan a vincular por sentimientos afectuosos⁹¹.

de criterios éticos impediría, en cualquier caso, una comparación seria entre el hombre primitivo y el social)...". (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., págs. 44-46).

⁹⁰ Véase esta crítica de Rousseau a la concepción de Locke, y su propia concepción sobre la inexistencia de la familia en el primigenio estado de Naturaleza, en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 45 y 130-135.

También puede apreciarse en Cobo la crítica a los planteamientos de Rousseau, aunque a esta autora le sirva para fundamentar otras conclusiones, cuando afirma: "Las argumentaciones rousseauianas en torno al estado de naturaleza y a la familia se comprenden mejor al observar que ambas están pensadas desde su modelo de sociedad. Esto significa que la legitimidad del estado social debe hundir sus raíces en el estado natural y las características del estado de naturaleza deben ser traspasadas, no literal, sino mediadamente, al estado social". (En Cobo, Rosa: "Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau", cit., pág. 272).

⁹¹ Este surgimiento de la familia con las características que le son propias en ese estadio presocial es explícitamente puesto de manifiesto por Rousseau en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*; siendo quizás aquí en donde se pueda apreciar con más claridad como es precisamente ese estado presocial el principal legitimador de las instituciones sociales. Así, en la antes citada crítica a Locke, exponía el ginebrino un cuadro muy gráfico de como concebía él en el primigenio estado de naturaleza una situación en la que era inviable la institución de la familia, en la que por consiguiente no había ningún reparto de atribuciones entre los sexos, y el desapego entre sus miembros potenciales es total: "...Satisfecho el apetito, no tiene el hombre necesidad de tal mujer, ni la mujer de tal hombre. Éste no tiene la menor inquietud ni quizá la menor idea de las consecuencias de su acción; marchan cada uno por un lado y no hay el menor vestigio de que al cabo de nueve meses tengan en la memoria el recuerdo de haberse conocido. Porque esta especie de memoria, mediante la cual el individuo da preferencia a otra persona para el acto de la generación, exige, según pruebo en el texto, mayor progresión o corrupción en el espíritu humano que el que puede suponerse en el estado de animalidad de que hablo. (...) Si en estado de naturaleza la mujer no siente pasión amorosa después de la concepción del hijo, el obstáculo a su asociación con el hombre se hace mayor, puesto que entonces no tiene necesidad del hombre que la fecundó ni de ningún otro. No hay, pues, en el hombre razón alguna para buscar la misma mujer, ni en la mujer motivo alguno para buscar al mismo hombre". Y, en el mismo sentido, señalaba después en el texto: "La madre amamantaba, al principio, a sus hijos por su propia necesidad; después, queriéndolos por hábito, los alimentaba; tan pronto como adquirían fuerza para buscarse su sustento, aquellos abandonaban a la madre, y como allí no había otro medio de encontrarse que el de no perderse de vista, pronto llegaban a no conocerse unos a otros". Y, a modo de resumen se podría entender cuando señala: "...y así tuvo una [manera de existir, provocada por los apetitos] que le invitó a propagar su especie; y este ciego pensamiento, desprovisto del sentimiento del corazón, no producía sino un acto puramente animal. Satisfecho el deseo, los dos sexos no se conocían más, y el mismo hijo nada era para la madre tan pronto como podía prescindir de ella".

Sin embargo, tras algunos progresos experimentados por la humanidad, en una posterior etapa evolutiva, la situación cambiará radicalmente: se instituye la familia, se reparten las funciones entre hombre y mujer, y surgen los vínculos sentimentales entre sus miembros. Así: "...Pronto, cesando de dormir en el primer árbol o de recogerse en la primera caverna, halló fuertes hachas de piedras duras y afiladas que le sirvieron para cortar leña, cavar la tierra, hacer barracas de ramaje que aprendió a endurecer con arcilla y barro. Esta fue la época de la primera evolución, que dio por resultado el establecimiento y distinción de las familias y que introdujo cierta especie de propiedad, de donde quizá

En este sentido, tiene gran interés la apreciación que hace Rosa Cobo al considerar la familia rousseauiana, que se ve legitimada por el modelo familiar que surge en ese estado presocial, como una familia patriarcal⁹². Modelo según el cuál se atribuye al

nacieron muchas querellas y combates. (...) Los primeros progresos del corazón fueron el efecto de una situación nueva que reunía en vivienda común varios maridos y mujeres, padres e hijos. La costumbre de vivir reunidos hizo nacer los sentimientos más agradables que existen entre los hombres: el amor conyugal y el amor paternal. Cada familia vino a ser una pequeña sociedad, tanto mejor unida cuanto que la mutua adhesión y la libertad eran los únicos vínculos; y entonces fue sin duda cuando se estableció la primera diferencia en el modo de vivir de los dos sexos, los cuales solo una habían tenido hasta entonces. Pronto las mujeres fueron sedentarias y se acostumbraron a guardar la choza y los hijos, mientras que el hombre iba en busca de la subsistencia común”.

Y en la evolución que se sigue en esta etapa de la humanidad (antes de que se produjese la gran revolución que llevó aparejado el descubrimiento de la agricultura y la metalurgia), aunque, en tanto en cuanto se separan del primitivo hombre natural, se vayan poniendo las simientes de lo que después serían los males de la humanidad, surgiendo con ello las primeras pasiones de nefastas consecuencias para el hombre; lo cierto es que se constituye ese modelo de convivencia que para el ginebrino sería la “edad de oro” de la humanidad: “En este nuevo estado, con vida sencilla y solitaria y necesidades limitadas, con instrumentos que habían inventado para proveer a ellas, los hombres gozaron de prolongados ocios, que emplearon en adquirir mayores especies de comodidad desconocidas a sus padres. Este fue el primer día de sujeción y el primer origen de los males que prepararon para sus descendientes. Porque además de que continuaron viviendo así debilitando el cuerpo y el espíritu, estas comodidades perdieron por su repetición casi todo su agrado, y degeneraron al mismo tiempo en verdaderas necesidades, de manera que la privación llegó a ser mucho más cruel que dulce había sido la posesión, y sin hallar felicidad en poseerlas, en perderlas se hallaba la desgracia. (...) Todo empieza a cambiar de aspecto. Los hombres, hasta aquí errantes en los bosques, habiendo tomado residencia más fija, se relacionan lentamente, se reúnen en diversos grupos, y forman por último en cada región una nación particular, unida por costumbres y caracteres, no por reglamentos y leyes, sino por el mismo género de vida y alimentos y por la común influencia del clima. La vecindad constante no puede dejar de engendrar por fin alguna relación entre diversas familias. (...) Tan pronto como los hombres hubieron comenzado a estimarse mutuamente y la idea de consideración se formó en su espíritu, todos pretendieron tener derecho a ella, y no fue posible que impunemente faltase para nadie. (...) Así, aunque los hombres hubiesen llegado a ser menos sufridos, y la piedad natural hubiera experimentado ya alguna alteración, este período del desarrollo de las facultades humanas, que mantenía un justo medio entre la indolencia del estado primitivo y la presuntuosa actividad de nuestro amor propio, debió de determinar la época más feliz y duradera. Cuanto más se piensa en ello, mejor se comprende que ese estado era el menos sujeto a las revoluciones, el mejor para el hombre y que no ha debido salir de él sino por una fatal casualidad que, en bien de todos, no debió acontecer nunca. El ejemplo de los salvajes, comprobado precisamente por casi todos los observadores, parece confirmar que el género humano estaba hecho para permanecer en aquella condición para siempre; que dicho estado es la verdadera juventud del mundo; y que todos los progresos ulteriores han sido en apariencia otros tantos pasos hacia la perfección del individuo, siéndolo, en efecto, pero hacia la decrepitud de la especie”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 134-135, 45, 68, 71-72 y 72-76).

⁹² La importancia esencial que este modelo de familia alcanza en todo el pensamiento rousseauiano es resaltada en distintos pasajes por Cobo; así: “En Rousseau, la familia es la institución que, por una parte, vertebrata el ámbito privado y, en este sentido, se convierte no sólo en base, sustento y soporte del ámbito público, sino también en referente de unidad social, y, por otra, es el espacio capaz de controlar, neutralizar y, en algunos casos, transformar el siempre potencial y peligroso mal que de una forma subrepticia se encuentra en la naturaleza femenina. El mal consiste en la posibilidad siempre latente de que las mujeres se rebelen contra una sujeción éticamente ilegítima aunque necesaria en el esquema social de Rousseau”. “La familia es, para el ginebrino, una institución esencial desde el punto de vista de su función social. El ciudadano rousseauiano no puede ser concebido sin la familia patriarcal”. “La plenitud moral se alcanza, pues, sólo a través del matrimonio: no es concebible Emilio sin Sofía y viceversa. La familia es un referente necesario dentro del pensamiento de Rousseau, hasta el extremo de que puede considerarse a este autor como el creador del ideal moderno de la familia patriarcal”. (Véanse estas referencias en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 241-243).

padre todo el poder en los asuntos públicos, y a la madre el cuidado del ámbito privado de la familia⁹³.

En todo caso, y aún destacando la importancia, y relevancia efectiva, de todos estas consideraciones, el ideal de Rousseau está también claramente determinado, y su influencia no ha de dejar de ser grande, en su concepción de una familia constituida sobre relaciones de afecto entre sus miembros⁹⁴. En Rousseau se observa la formación de ese ideal que hoy en día goza de una completa vigencia: los novios han de unirse por el amor y no por otros motivos. En el esbozo de novela romántica en que consiste parte del capítulo V del *Emilio* se señalan algunas consideraciones a las que hay que atender para que el matrimonio entre Sofía y Emilio tenga éxito: una, heredera de planteamientos tradicionales que todavía no nos son ajenos, señala la conveniencia de

⁹³ Una buena aproximación a esta concepción de las funciones de la mujer y el marido nos la ofrece Rousseau en el relato que realiza del enamoramiento entre Sofía y Emilio; al manifestar: “Mujer, honra a tu jefe: es él quien trabaja para ti, quien gana tu pan, quien te alimenta: he ahí al hombre”. Y: “Hombre, ama a tu compañera: Dios te la da para consolarte en tus penas, para aliviarte en tus males: he ahí a la mujer”.

No obstante, esa legitimidad de la familia en el estado presocial Cobo señala también al estado originario de Naturaleza como fuente de otras legitimaciones; de hecho, es precisamente en esa diferente fuente legitimadora donde Cobo encuentra la base que justifica en el planteamiento de Rousseau las diferentes naturalezas, educación y funciones sociales y familiares del hombre y la mujer. Así, advierte desde la propia Introducción a su libro *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*: “Cada modelo educativo [“sus dos modelos ideales de educación: Emilio y Sofía”] está sustentado en una noción diferente de naturaleza humana. Ambas concepciones de la naturaleza encuentran su fundamento básico en dos estadios diferentes del estado de naturaleza. El modelo de Emilio surge del estado de pura naturaleza, es decir, de ese estado en que la semejanza y la independencia entre los salvajes son los rasgos característicos que serán traspasados en el estado social bajo la definición de igualdad y libertad. El modelo de Sofía también remite a una fase del estado natural, al estado presocial, en el que emerge la familia y, con ésta, la división sexual del trabajo y la dedicación de las mujeres a la domesticidad. El aspecto que más nos interesa subrayar de este trabajo apunta a la unidad del pensamiento de Rousseau, aún teniendo en cuenta la existencia de tensiones internas muy significativas que hemos tratado de mostrar. La coherencia de su reflexión teórica, en lo que concierne a nuestra investigación, tiene su punto de partida en la relevante división que realiza de su noción de estado de naturaleza en dos fases: el estado de pura naturaleza y el estado presocial. Nuestra hipótesis es que los rasgos característicos de ambos estados son proyectados a la sociedad: el primer estadio (estado de pura naturaleza) proporciona los ejes vertebrados del espacio público y el segundo (estado presocial) los del privado. En la misma dirección, su concepción pedagógica reposa sobre la construcción de dos naturalezas, la masculina y la femenina, que también tienen su primer fundamento en los dos estadios mencionados. De esta forma, el pensamiento de nuestro filósofo se edifica sobre un encadenamiento de dualidades: dos estados de naturaleza, dos espacios, dos nociones de naturaleza humana y dos concepciones educativas”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 595 y 601; y en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 29-30).

⁹⁴ Aunque la concepción de familia que defiende el ginebrino sea más amplia: “Rousseau teoriza el modelo de familia burguesa: el amor entre los miembros de la pareja, la exaltación de la maternidad y del amamantamiento por parte de la madre, la familia como instrumento de transmisión de la propiedad y como instrumento de socialización”.

Y, en el mismo sentido, señala después Cobo: “...La operación de deconstrucción de todas las desigualdades y opresiones no sólo no alcanza a las mujeres, sino que, por el contrario, refuerza el sistema patriarcal construyendo el nuevo modelo de familia moderna y el nuevo ideal de feminidad”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 248 y 260).

que no haya una gran diferencia de clase social y riqueza entre los novios, pero Rousseau aun no atreviéndose a rechazarla plenamente sí que relativiza su importancia; una segunda es de más interés para nosotros, también heredera de planteamientos anteriores, muestra la necesidad de contar con el consentimiento de los padres para que el matrimonio pueda llevarse a efecto; pero, finalmente, la causa última, el verdadero motivo que impulsa a los novios al matrimonio es el amor, y, en este sentido, también reconoce Rousseau la libertad que han de tener los novios para elegirse libremente⁹⁵.

Evidentemente, la consideración de ese amor como razón que explica el matrimonio va a caracterizar a toda la familia, siendo así que a esas relaciones afectivas no pueden permanecer ajenas las relaciones entre los padres y sus hijos. La familia va a ser el ámbito privado donde todos los miembros encuentran un ambiente de seguridad y afecto mutuo⁹⁶.

⁹⁵ Estas ideas se pueden apreciar en el discurso que Rousseau pone en boca de los padres de Sofía en el momento en que éstos aprecian la necesidad de hablarla del matrimonio; y de una forma más emotiva lo expone en un pasaje de la amplia nota nueve de su segundo *Discurso*. (Véase así en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 543-545; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 120).

De la originalidad de este planteamiento de Rousseau sobre el matrimonio nos da cuenta Cobo; de quien sacamos de su contexto, para este fin, la siguiente frase: "Rousseau fue el introductor de la idea de consentimiento en el matrimonio a través del amor". (En; en Cobo, Rosa: "Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau", cit., pág. 273).

Château señala con perspicacia que con ser importante el amor para Rousseau, finalmente los deberes sociales han de imponerse: "Si Julia no se casó con Saint-Preux, fue sin duda por no desesperar a su padre, pero tal vez también porque la moral de Rousseau -pese a las apariencias- subordina el amor al deber social. La *Julia* hubiera podido terminar en la felicidad de una pareja admirable; pero es mejor todavía: acaba con el cuadro de una vida sencilla y feliz en un país dichoso. En Clarens, la vida social supera la pasión. Emilio tendrá la suerte de poder satisfacer una y otra, pero el deber social será siempre primero". Aunque, entiendo que, en realidad, lo que Rousseau acepta en la novela es que Julia sacrifique a la virtud su enlace matrimonial con Saint-Preux, la defensa firme de su creencia de que el matrimonio ha de fundarse en el amor (y de la importancia decisiva que tiene conseguir una adecuada formación de la unidad familiar) queda subrayada por el propio Rousseau, no sólo en la crítica que realiza en la propia novela, a través de las opiniones de sus personajes, al propio padre de Julia, sino al afirmar expresamente en su interesante "Segundo prefacio" a la obra: "...seamos justos con las mujeres; la causa de sus desórdenes están menos en ellas que en nuestras malas instituciones. Desde que todos los sentimientos de la naturaleza están ahogados por la extrema ilegalidad, el inicuo despotismo de los padres es causa de los vicios y de las desgracias de los hijos. Esos enlaces forzados y mal elegidos, hechos sólo para satisfacer la vanidad o la avaricia de ellos, causa la desgracia y desesperación de jóvenes mujeres, las cuales por un desorden del cual se vanaglorian, borran el escándalo de su honestidad. ¿Quiere usted remediar el mal? Vuelva a subir hasta su fuente. Si hay alguna reforma que hacer en las costumbres públicas y quiere implantarse, debe empezar por moralizar las costumbres domésticas; y esto depende exclusivamente de las madres y en particular de los padres". (En Château, Jean: "Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación", cit., pág. 197; y en *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo I, col. Biblioteca de Autores Célebres, Casa Editorial Garnier Hermanos, París, 1930?-1939?, págs. XVI-XVII).

⁹⁶ Esta concepción ideal de la familia como ámbito de afecto y cuidado mutuo se observa también cuando Rousseau reclamaba el que las madres volvieran a tomar el deber de alimentar a sus hijos, señalando que con la vuelta a ese hábito se producirían consecuencias beneficiosas en todos los ámbitos, entre ellos el familiar, y así: "El atractivo de la vida doméstica es el mejor antídoto de las malas costumbres. Molestarse

De esta manera, también se observan en los planteamientos de Rousseau esas relaciones de afecto que deben existir entre los hijos y los padres, tanto en el establecimiento de los deberes del padre cuanto en los de la madre. Respecto a los del padre dirá: “Un padre no tiene elección y no debe hacer preferencias en la familia que Dios le da: todos sus hijos lo son por igual; a todos debe los mismos cuidados y el mismo cariño. Estén tullidos o no, sean enfermizos o robustos, cada uno de ellos es un depósito del que debe cuenta a la mano de quien lo recibe, y el matrimonio es un contrato hecho tanto con la naturaleza como entre los cónyuges”⁹⁷.

En cuanto a los deberes de la madre señala: “Las leyes, que se ocupan tanto de los bienes y tan poco de las personas, porque tienen por objeto la paz y no la virtud, no dan suficiente autoridad a las madres. Sin embargo, su estado es más seguro que el de los padres; sus deberes son más penosos; sus cuidados importan más al buen orden de la familia; generalmente tienen más apego por los niños. Hay ocasiones en que un hijo que falta al respeto a su padre puede ser excusado en cierto modo; pero si, en cualquier circunstancia, un niño fuera lo bastante desnaturalizado como para faltar a su madre, a la que lo ha llevado en su seno, que lo ha alimentado con su leche, que durante años se ha olvidado de sí misma para no ocuparse más que de él, habría que darse prisa en ahogar a

por los hijos, que se cree importuno, se torna agradable; hace al padre y a la madre más necesarios, más queridos uno a otro, estrecha entre ellos el vínculo conyugal. Cuando la familia está viva y animada, las preocupaciones domésticas constituyen la ocupación más preciada de la mujer y el entretenimiento más dulce del marido”.

O cuando, al exponer la conveniencia de que las jóvenes conociesen los placeres del mundo para poder tras el matrimonio rechazarlos y recluirse en el ámbito familiar y lo inapropiada que resultaba la educación en los conventos, señala: “Para amar la vida apacible y doméstica hay que conocerla; hay que haber sentido sus dulzuras desde la infancia. Sólo en la casa paterna se adquiere el gusto por la propia casa y a toda mujer que no haya educado su madre no le gustará educar a sus hijos. Por desgracia ya no hay educación privada en las grandes ciudades. En ellas la sociedad es tan general y se halla tan mezclada que ya no queda sitio para el retiro y estamos en público hasta en casa. A fuerza de vivir con todo el mundo ya no se tiene familia, apenas se conoce a los padres; se los ve como extraños, y la sencillez de las costumbres domésticas se extingue junto con la dulce familiaridad que constituía su encanto”.

Por su parte M^a. del Carmen Iglesias nos advierte del surgimiento de esa nueva concepción de la familia: “Esta alabanza que nuestro autor hace de la familia, así como el elogio de la intimidad conyugal, el papel de madre y esposa que asigna a la mujer, el revestimiento emocional del hogar, anuncia los signos de una nueva mentalidad que opone simbólicamente al orden aristocrático un orden burgués en el que la familia se convierte en un núcleo defensivo, afectivo y moral, totalmente desconocido como tal en el Antiguo Régimen”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 47 y 527; y en Iglesias, M^a. del Carmen: “Prólogo”, cit., pág. 16).

⁹⁷ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 58. En este párrafo se puede apreciar claramente la influencia directa de Locke: la familia es concedida por Dios, y los niños constituyen un depósito del que se debe responder ante Él.

En este sentido es interesante también observar que la importancia que Rousseau da a ese amor de los padres por sus hijos le permite afirmar: “...en la familia el amor del padre por sus hijos le remunera de los cuidados que les presta...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 2, cit., pág. 39.

ese miserable como a un monstruo indigno de ver la luz. Se dice que las madres miman a sus hijos, sin duda en esto hacen mal; pero quizá menos mal que vosotros, que los depraváis. La madre quiere que su hijo sea feliz, y que lo sea ya. En eso tiene razón: cuando se equivoca en los medios, hay que aconsejarla. La ambición, la avaricia, la tiranía, la falsa previsión de los padres, su negligencia, su dura insensibilidad, son cien veces más funestas para los niños que la ciega ternura de las madres”⁹⁸.

Observándose también claramente en este último párrafo transcrito el amor que conforme a los planteamientos de Rousseau deberían de sentir los hijos por los padres. Sólo la corrupción de las costumbres podría haber ocultado y falseado ese amor natural. Un amor, pues, que habría que entender distinto también del que podía ser considerado como tal en la sociedad existente⁹⁹.

La importancia que tiene en los planteamientos de Rousseau ese amor de los padres por sus hijos lo trataré con más detenimiento al estudiar la función del padre como “cabeza de familia”; pero, en todo caso, lo que aquí habría que destacar es como las dos tendencias, necesariamente vinculadas entre ellas de una mayor preocupación por el niño, y de un crecimiento del amor en los vínculos familiares, en las relaciones padres-hijos (que con precedentes históricos, que ya hemos visto que Ariés situaba desde finales de la Edad Media y comienzo de la modernidad, pero, fundamentalmente, desde inicios del siglo XVII), tienen una nueva reformulación y justificación en la obra de Rousseau; siendo en ésta donde podemos apreciar su nuevo y definitivo impulso.

Aunque, como después se señalará, en los planteamientos del ginebrino se apunta la existencia de otras compensaciones para el padre, que se derivan de un deber que tiene los hijos de “respetarle”).

⁹⁸ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 657-658. La contundencia de este párrafo tiene su causa en su inclusión en la misma primera nota a la que antes me he referido; por lo que es consecuente con lo dicho que muestre una preeminencia de la figura de la madre, la madre como nodriza que es en la que está pensando.

⁹⁹ En este sentido, se puede apreciar como cuando Rousseau señala que su Emilio ha llegado a la edad de la adolescencia sin mentir ni afectar sentimientos que no puede sentir, lo ilustra diciendo: “No se le ha prescrito la compostura que debía adoptar al entrar en el cuarto de su padre, de su madre, o de su preceptor enfermo”. Y más claramente, al exponer Rousseau la cualidades de Sofía, señala como una de las causas por las que Sofía ama la virtud: “porque es cara a su respetable padre, a su tierna y digna madre; no contentos de sentirse felices con su propia virtud, también quieren estarlo con la suya, y para ella su felicidad primera es la esperanza de hacer la de ellos”. O en palabras de su Julia: “...he tomado ya una resolución; sé que mis padres han de hacerme desgraciada; pero menos doloroso me será llorar por mi infortunio que por el suyo”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 297 y 539; y en *Julia o la nueva Eloisa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo I, cit., II, 6, pág. 243).

3. Funciones de los padres en el ámbito familiar y social.

a) El padre como “cabeza de familia”.

El padre tendrá también como función ineludible la de ejercer la máxima autoridad en el seno de la familia y, en este sentido, sigue representando la tradicional figura del “cabeza de familia”. Pero, como antes he señalado, esta autoridad de la que aquí se habla es diferente de la que se trataba al considerar la figura del padre-preceptor. Conforme a lo que apuntaba, al exponer los planteamientos que resultaran definitorios de este nuevo tipo de relación entre padre e hijo Rousseau tiene la preocupación de deslegitimar el pensamiento de Filmer y justificar ideas básicas para su concepción política, como eran la consideración de la libertad natural del hombre y la definición de un tipo de relaciones entre gobernantes y gobernados que no podría en ningún caso equipararse con la existente entre padres e hijos. Y de esta manera defiende, en aspectos esenciales respecto a las relaciones entre padres e hijos, los mismos planteamientos que a este respecto desarrollara Locke para combatir el mismo esquema de Filmer; aunque, lógicamente, adaptándolos a sus propios fines (pues los planteamientos políticos de Rousseau no coincidirán con los de Locke) y con otras argumentaciones más consecuentes a sus propias concepciones¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Así, podemos encontrar referencias explícitas en este sentido en sus principales escritos políticos. En su *Discurso sobre la Economía política*, después de haber señalado las principales diferencias entre el poder paternal y el político, dirá: “De todo lo que acabo de exponer se sigue que hay razón en distinguir la *economía pública* de la *economía particular*, y asimismo que, como el estado no tiene nada en común con la familia, a no ser la obligación común para sus jefes de procurar felicidad, no convienen a ambos las mismas reglas de conducta. He creído que estas pocas líneas bastarían para echar por tierra el odioso sistema que el caballero Filmer ha intentado establecer en una obra titulada *Patriarcha*, a la que dos hombres ilustres le han hecho el honor de dedicar sendos libros en su contra. Por lo demás, ese error es muy antiguo, pues ya el mismo Aristóteles estimó oportuno combatirlo por razones que pueden descubrirse en el primer libro de sus *Políticas* [aunque, como ya se vio, la estructuración por Aristóteles del poder paternal, así como del poder político, sería muy diferente de la que existe en los planteamientos de Locke y el propio Rousseau]”. En el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, señalará: “En cuanto a la autoridad paternal, de la que muchos han hecho derivar el gobierno absoluto y toda la sociedad, sin recurrir a las demostraciones contrarias de Locke y de Sidney, basta con observar que nada hay en el mundo más apartado del espíritu cruel del despotismo que lo benigno de esta autoridad, que mira más a la ventaja del que obedece que a la utilidad del que manda (...) En lugar de decir que la sociedad civil deriva del poder paternal, es preciso decir, al contrario, que de la sociedad se deduce este poder; un individuo no fue considerado padre de muchos hasta que estos permanecieron reunidos en derredor de él”. Y en el *Contrato Social*, afirma explícitamente: “...un sofisma muy familiar a los políticos reales; es, no solamente comparar el gobierno civil al gobierno doméstico y el príncipe al padre de familia, error ya refutado...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, traducción y estudio preliminar de José E. Candela, col. Clásicos del Pensamiento, Tecnos, Madrid, 1985, págs. 7-8; Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 90-91; y Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, III, 6, cit., pág. 106).

En la exposición de sus planteamientos sobre la función del padre como máxima autoridad en la familia, Rousseau establece explícitamente la posición de supeditación de la mujer, y justifica la necesidad de obediencia del niño, por necesidad, pero también por reconocimiento, así como la obligación de éstos, cuando sean mayores, de asistir a sus padres en compensación por su crianza¹⁰¹. El padre tiene, en este sentido, el deber de sacar adelante todos sus miembros, de proveerles alimentos y seguridad¹⁰².

¹⁰¹ “Por varias razones derivadas de la naturaleza de las cosas, el padre debe mandar en la familia. Primeramente, no ha de ser igual la autoridad del padre y la de la madre, pero es necesario que el gobierno sea único y que en caso de división de opiniones haya una voz preponderante que decida. 2.º Por muy ligeras que consideremos las incomodidades propias de la mujer, el que siempre conlleven para ella un intervalo de inactividad, es razón suficiente para excluirla de aquella primacía, pues cuando la balanza está perfectamente igualada basta una paja para que se incline. Al marido le debe corresponder además la inspección de la conducta de su mujer, pues le interesa asegurarse de que los hijos, a los cuales debe reconocer y alimentar, no pertenezcan a otro sino a él. La mujer, que no tiene nada parecido que temer, no tiene el mismo derecho que el marido. 3.º Los hijos deben obedecer al padre, en principio por necesidad y además por reconocimiento; tras haber recibido de él la satisfacción de todas sus necesidades durante la mitad de su vida, deben consagrar la otra mitad a subvenir las suyas...” (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 5-6).

Aunque, en todo caso, resulta interesante señalar a este respecto como Candela apunta en su “Estudio preliminar” a esta obra de Rousseau que estos párrafos en los que el ginebrino distingue entre el poder paterno y el político son algunos de los que existían iguales en el “Manuscrito de Ginebra”, la primera versión del *Contrato Social*, y, sin embargo, no se mantuvieron así en su versión definitiva (véase así en la pág. XIII de dicho “Estudio preliminar”). No obstante, entiendo que lo esencial de los planteamientos del ginebrino sobre las relaciones entre padres e hijos se mantiene en ambas obras.

Por otra parte, también resulta de interés observar que, como señalo en el texto al tratar las funciones de la madre, resulta consecuente con los planteamientos de Rousseau entender que en ciertos aspectos la autoridad sobre el hijo está repartida entre los padres, como así lo hemos visto en la educación respecto a la madre-“niñera” y el padre-preceptor. A ello se apunta en el propio párrafo transcrito, y se puede observar más claramente cuando Rousseau señala: “Un hijo no debe conocer más superiores que su padre y su madre, o, en su defecto, su nodriza y su ayo; sobra incluso uno de los dos; pero tal partición es inevitable, y cuanto puede hacerse para remediarla es que las personas de ambos sexos que lo gobiernan estén tan perfectamente de acuerdo a su respecto que ambas no sean más que una para él”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 64. Lo cual no obsta para que incluso en otros párrafos del mismo *Emilio* se aluda a esa superioridad del padre en la familia; así, por ejemplo, en págs. 493 y 553-554).

¹⁰² Así, señala Rousseau como deber ineludible del padre, además del ya visto de educar a los hijos, el de alimentarlos: “Quien no pueda cumplir los deberes de padre no tiene derecho a serlo. No hay ni pobreza, ni trabajos, ni respeto humano que lo dispensen de alimentar a sus hijos y educarlos por sí mismo”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 52).

Y en un pasaje que recuerda a la importancia que le concedía Locke al derecho a la herencia, señala Rousseau: “Otra diferencia aún más importante [entre el gobierno del Estado y el de la familia] consiste en que por no tener los hijos más que lo que reciben del padre, le corresponde a éste o de él emana evidentemente todo derecho de propiedad. (...) El principal objeto de todos los trabajos de la casa es el de conservar e incrementar el patrimonio del padre para que éste pueda un día repartirlo entre sus hijos y evitarles la pobreza”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 4-5. En el mismo sentido, señala también en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, como criterio que sirve para diferenciar el poder paterno del que tendría un déspota, que: “Los bienes del padre, de los que verdaderamente es dueño, son los vínculos que mantienen bajo su dependencia a los hijos y puede no darles en su sucesión sino en la proporción en que lo hayan bien merecido en virtud de una continua deferencia a su voluntad” en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 91).

A este respecto, se establecen dos límites en el ejercicio de esa autoridad del padre como “cabeza de familia”, estrechamente vinculados entre ellos y de gran relevancia en esta concepción rousseauiana: la libertad natural del niño y la adecuación del ejercicio de esa autoridad del padre al bienestar del niño.

La trascendencia de estos límites parece clara, pues al entenderse, en principio, que el niño goza de una libertad natural, se está rechazando explícitamente cualquier concepción que signifique un dominio absoluto del padre sobre sus hijos, ya que su libertad no les es debida a ellos ni les puede pertenecer: “Aun cuando cada cual pudiera enajenarse a sí mismo, no puede enajenar a sus hijos: ellos nacen hombres libres, su libertad les pertenece, nadie tiene derecho a disponer de ellos sino ellos mismos. Antes de que lleguen a la edad de la razón, el padre, puede, en su nombre, estipular condiciones para su conservación, para su bienestar; mas no darlos irrevocablemente y sin condición, porque una donación tal es contraria a los fines de la Naturaleza y excede a los derechos de la paternidad”¹⁰³.

Y con el segundo límite se da otro avance fundamental, pues ya no sólo se trata de rechazar cualquier acción contraria a esa libertad natural del niño, sino establecer que sea cual sea la decisión que tome el padre respecto a sus hijos con ella se debe atender al interés del niño: “Nadie tiene derecho, ni siquiera el padre, a mandar al niño algo que no

¹⁰³ En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 4, cit., pág. 42. El párrafo tiene la finalidad de mostrar la imposibilidad de que un pueblo enajene su libertad a un gobierno (y aquí, como señala a continuación del pasaje transcrito, más concretamente por el hecho de que “Sería preciso, pues, para que un gobierno arbitrario fuese legítimo, que en cada generación el pueblo fuese dueño de admitirlo o rechazarlo; mas entonces este gobierno habría dejado de ser arbitrario”). Pero, en todo caso, supone un pasaje significativo de las conclusiones que se pueden extraer de sus planteamientos.

Es en este último sentido que también se puede interpretar la afirmación que después realiza Rousseau: “No hay más que una sola ley que por su naturaleza exija un consentimiento unánime: el pacto social, porque la asociación civil es el acto más voluntario del mundo; habiendo nacido libre todo hombre y dueño de sí mismo, nadie puede, con ningún pretexto, sujetarlo sin su asentimiento. Decidir que el hijo de una esclava nazca esclavo es decidir que no nace hombre”.

Del mismo modo, podemos ver estas mismas ideas en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*: “...los dones esenciales de la naturaleza, tales como la vida y la libertad, de las que se permite a todos disfrutar, pero de las cuales es por lo menos dudoso que se pueda prescindir enajenándolas. Despojándose de la una se degrada su ser; quitándose la otra se reduce a la nada cuanto a él existe. Y como ningún bien temporal puede indemnizar de una y otra, sería ofender al mismo tiempo a la naturaleza y a la razón renunciar a aquellas por precio alguno. Pero, aunque se pudiese enajenar la libertad como los bienes, la diferencia sería grandísima para los niños que no disfrutaban de los bienes del padre sino por transmisión de su derecho; mientras que, siendo la libertad un derecho que reciben de la naturaleza en condición de hombres, no tienen sus padres derecho alguno para desposeerlos de ella; de manera que, como para establecer la esclavitud ha sido preciso violentar la naturaleza, también ha sido necesario cambiarla para perpetuar aquel derecho. ¡A todo esto ha habido jurisconsultos que han declarado solemnemente que el hijo de una esclava nace esclavo o, en otros términos, que un hombre no nace hombre!”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, IV, 2, cit., pág. 136 y en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 93).

le sirve para nada”. Con esta frase¹⁰⁴ Rousseau acaba un párrafo (al que me vuelvo a referir en el apartado sobre el mejor interés del niño), en el que se señalan dos aspectos muy importantes para comprender el gobierno que los padres ejercen sobre sus hijos: por una parte, se justifica este poder de los padres (o de quienes gobiernan al niño) en las necesidades del niño y en que son ellos los que mejor saben qué es lo que le conviene; y, por otra, se determinan unas líneas generales de cómo ha de ser ejercido ese poder para conseguir mantener al niño “en su sitio”, es decir, dentro del orden establecido en la Naturaleza: “Hay entre nosotros mil formas para salirse; a quienes le gobiernan corresponde retenerle en él, y esa tarea no es fácil. No debe ser ni animal ni hombre, sino niño; es preciso que sienta su debilidad y no que la sufra, es preciso que dependa y no que obedezca; es preciso que pida y no que ordene”¹⁰⁵.

Por otra parte, en cuanto al ejercicio de esta autoridad del padre como “jefe de familia”, y el consiguiente cumplimiento de los deberes que tienen de satisfacer las necesidades de sus hijos. Rousseau, como Locke, también señala la existencia de una tendencia natural de los padres a amar a sus hijos que les impulsa a dar adecuado cumplimiento a esos deberes. Así pues, y consecuentemente con otros planteamientos de Rousseau, el origen fundamentador de la legitimidad de este tipo de autoridad del padre (y también de la madre, en la medida en que a ésta, como antes señalaba, también se le reconoce una autoridad sobre sus hijos¹⁰⁶) se encuentra directamente en lo prescrito en la Naturaleza; como se observa en la debilidad natural de los hijos, que exige que se le preste la ayuda necesaria para la satisfacción de sus necesidades, y en la idoneidad de los padres para conseguir esa satisfacción de necesidades, al ser guiados por un instinto de amor y protección a sus hijos. Así, resulta esclarecedor que en el pasaje del *Discurso sobre la Economía política*, donde Rousseau señala las diferencias entre el poder

¹⁰⁴ Que puede entenderse similar en este sentido a la afirmación del *Contrato Social*: “...La familia es, pues, si se quiere, el primer modelo de las sociedades políticas: el jefe es la imagen del padre; el pueblo es la imagen de los hijos, y habiendo nacido todos iguales y libres, no enajenan su libertad sino por su utilidad...”. En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 2, cit., págs. 38-39.

¹⁰⁵ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 100.

¹⁰⁶ Una referencia explícita de Rousseau sobre la existencia también en las madres de ese sentimiento de amor hacia los hijos, que le sirve de adecuada guía para el cumplimiento de deberes, junto a su idea ya apuntada de la supeditación de la mujer al marido, se puede apreciar en el siguiente pasaje del *Emilio*: “La razón que lleva al hombre al conocimiento de sus deberes no es muy compleja; la razón que lleva a la mujer al conocimiento de los suyos es más simple todavía. La obediencia y la fidelidad que debe a su marido, la ternura y los cuidados que debe a sus hijos son consecuencias tan naturales y tan sensibles de su condición que no puede negarse sin mala fe su consentimiento al sentimiento interno que la guía, ni desconocer el deber en la inclinación que aún no está alterada”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 519).

político y el poder paterno, señale explícitamente: “Pero ¿cómo podría el gobierno del estado asemejarse al de la familia, siendo tan diferentes sus fundamentos respectivos? Por ser el padre físicamente más fuerte que sus hijos tanto tiempo como su ayuda les es necesaria, el poder paterno parece, con razón, establecido por la naturaleza. (...) Los deberes del padre le son dictados por sentimientos naturales y de forma tal que raramente le es permitido desobedecer”. Y en el mismo sentido resulta significativa la contraposición directa que realiza después entre la forma en que pueden cumplir sus respectivos deberes el padre y el “primer magistrado”, señalando respecto al primero: “...si la voz de la naturaleza es el mejor consejo que pueda escuchar el padre para cumplir bien sus deberes (...) La única virtud que el padre de familia necesita, consiste en guardarse de la depravación e impedir que se corrompan sus inclinaciones naturales (...) para obrar bien, le basta con consultar a su corazón (...) La naturaleza ha creado multitud de buenos padres de familia”¹⁰⁷.

No obstante, la adecuación de esa comprensión del amor de los padres como guía para ejercitar su autoridad sobre los hijos con otros planteamientos de Rousseau, hace necesario matizar ese carácter de casi infalibilidad que parece apuntarse en el pasaje transcrito. En este sentido, hay que entender que la utilización correcta del amor maternal y del paternal siempre habrá de estar determinada por lo que sea adecuado según lo prescrito en la Naturaleza. De esta manera, si muestra Rousseau como es la propia Naturaleza la que utiliza el cariño de los padres para suplir la debilidad natural de los niños, señala igualmente la posibilidad de ir contra lo estipulado en la Naturaleza tanto por un defecto cuanto por un exceso en ese cariño: “La naturaleza lo atiende [al estado de debilidad natural del niño, que le impide bastarse a sí mismo] mediante el cariño de padres y madres; pero ese cariño puede tener su exceso, su defecto, sus abusos. Padres que viven en el estado civil transportan en él a su hijo antes de la edad. Dándole más necesidades de las que tienen, no alivian su debilidad, la aumentan. La aumentan también exigiendo de él lo que la naturaleza no exigía; sometiendo a sus voluntades las pocas fuerzas que el niño posee para servir a las suyas, cambiando de una

¹⁰⁷ En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 4 y 6-7.

También en distintos pasajes del *Contrato Social* se puede observar esa consideración sobre el amor que los padres tienen sobre sus hijos en contraposición al que los gobernantes no tienen sobre sus gobernados. Así se señala, por la edición que se cita, explícitamente en el pasaje ya referido en I, 2, pág. 39; un párrafo muy duro sobre la ausencia de amor de los reyes a sus pueblos, en III, 6, págs. 102; y, en una nota sobre la inexistencia en toda la historia de reyes que gobernasen para la utilidad de sus súbditos, en III, 10, pág. 118.

parte o de otra en esclavitud la dependencia recíproca en que a él le mantiene su debilidad y a ellos su cariño”¹⁰⁸. Del mismo modo responde a esa idea el que junto a la valoración, ya vista, de que el poco afecto que suponía el hábito de las madres de dejar el amamantamiento y primer cuidado del niño a las nodrizas significaba salirse del orden marcado en la Naturaleza, señalase asimismo el ginebrino que igual vulneración del orden natural lo representaban las madres hiperprotectoras, cuyo excesivo afecto por sus hijos les terminaba por convertir en seres débiles, precisamente por intentar evitar el cumplimiento de lo prescrito en la Naturaleza¹⁰⁹.

En todo caso, el hecho de que subraye también Rousseau la existencia de abusos o defectos de ese sentimiento natural de los padres resulta significativo de esa mezcla en sus planteamientos sobre las relaciones entre padres e hijos de ideas propias del proteccionismo “tradicional” y de otras que desarrollará el liberalismo. Pues si el cariño natural de los padres para atender adecuadamente a la debilidad del niño (que como vemos se relaciona directamente con la función del padre como “cabeza de familia”) es coincidente con ese amor natural de los padres hacia su prole que vimos que defendía Locke; sin embargo, la consideración de que en el mismo pueden existir defectos y abusos, será una idea que desarrollarán en el liberacionismo atacando

¹⁰⁸ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 100.

¹⁰⁹ Así, señala Rousseau: “También se sale de ella [de la naturaleza] por una ruta opuesta cuando, en vez de desatender los cuidados de la madre, una mujer los lleva hasta el exceso; cuando hace de su hijo su ídolo; cuando aumenta y alimenta su debilidad para impedir que la sienta y cuando, esperando sustraerlo a las leyes de la naturaleza, aparta de él contratiempos peñosos, sin pensar cuántos accidentes futuros y peligros acumula sobre su cabeza a cambio de algunas incomodidades de las que le preserva por un momento, y cuán bárbara precaución es prolongar la debilidad de la infancia bajo las fatigas de los hombres hechos. Para hacer a su hijo invulnerable, Tetis lo sumergió, según dice la fábula, en el agua de Éstige. Esta alegoría es hermosa y clara. Las madres crueles de que hablo actúan de otra forma: a fuerza de sumergir a sus hijos en la blandura, los preparan para el sufrimiento; abren sus poros a males de toda especie, de los que no dejarán de ser presa cuando sean mayores”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 48-49).

Claro que parece muy difícil saber dónde acaba para Rousseau el desapego de las madres y empieza el hiperproteccionismo, o por decirlo de otra manera, resulta muy difícil poder determinar qué es lo que exige la Naturaleza (asunto al que volveré a referirme respecto a la determinación del mejor interés del niño); pues si atendemos a la exposición de sus ideas, observamos que Rousseau exige determinados comportamientos de los padres que chocarían con algunas de las concepciones que hoy día son generalmente aceptadas sobre lo que ha de significar ese amor parental. Así, sucedería si atendemos a sus consejos al señalar: “[q]uien no conoce más que las necesidades físicas sólo llora cuando sufre, y eso es una gran ventaja; porque entonces sabemos a ciencia cierta cuándo necesita ayuda, y no debemos tardar un momento en dársela si es posible. Mas si no podéis aliviarlo, estad tranquilo, y no lo acariciéis para aplacarle: vuestras caricias no han de curar su cólico; en cambio se acordará [de] lo que hay que hacer para que lo acaricien, y si una vez sabe hacer que os ocupéis de él a su voluntad, ya lo tenéis convertido en vuestro amo; todo está perdido [perdido para el niño, pues será el inicio de su deseo de mandar, de dominar, del amor propio, y así de su desarrollo fuera de la Naturaleza]”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 79).

directamente a la confianza en ese “amor natural”, incluso dudándose de su propia existencia, como guía adecuada para el ejercicio de las potestades parentales.

Respecto al término de la función que el padre ha de ejercer como “cabeza de familia”. Al encontrarse en los planteamientos de Rousseau la justificación de esa autoridad del padre en el cumplimiento de sus deberes de satisfacción de las necesidades de los niños mientras estos no pueden hacerlo por ellos mismos, en cuanto acaba dicha situación se entiende que han de acabar también las potestades que conlleva esa autoridad del padre como “cabeza de familia”. Rousseau es explícito: “La más antigua de todas las sociedades, y la única natural, es la de la familia, aun cuando los hijos no permanecen unidos al padre sino el tiempo en que necesitan de él para conservarse. En cuanto esta necesidad cesa, el lazo natural se deshace. Una vez libres los hijos de la obediencia que deben al padre, y el padre de los cuidados que debe a los hijos, recobran todos igualmente su independencia. Si continúan unidos luego, ya no lo es naturalmente, sino voluntariamente, y la familia misma no se mantiene sino por convención. Esta libertad común es una consecuencia de la naturaleza del hombre. Su primera ley es velar por su propia conservación; sus primeros cuidados son los que se debe a sí mismo; tan pronto como llega a la edad de la razón, siendo él solo juez de los medios apropiados para conservarla, adviene por ello su propio señor”¹¹⁰.

Por lo que el poder que se ejerce sobre el hijo no puede ser considerado como un poder personal que el padre tenga sobre el hijo por haberle dado la vida, o que se pueda extender más allá de lo necesario para el cumplimiento de sus deberes de satisfacción de las necesidades del niño mientras éste no puedan hacerlo. No obstante, como vimos que también realizaba Locke al establecer un deber de los hijos de “honrar” a sus padres, Rousseau señala la existencia de un deber de los hijos de “respetar” a sus padres que se mantiene incluso después de haberse terminado el deber de obedecerlos. Así, en un interesante pasaje, de clara influencia lockeana, del *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, en el que expone las diferencias evidentes que se dan

¹¹⁰ En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 2, cit., pág. 38.

Esta misma idea se puede apreciar también en el *Emilio*, cuando precisamente al estudiar los principios de Derecho político señala: “Suponiendo que se rechace ese derecho de fuerza y se admita el de la naturaleza o la autoridad paterna como principio de las sociedades, buscaremos la medida de esa autoridad, cómo se halla fundada en la naturaleza, y si tiene alguna otra razón que la utilidad del niño, su debilidad y el amor natural que el padre siente por él; si cuando cesa la debilidad del niño y madura su razón, no se vuelve el único juez natural de lo que conviene a su conservación, por consiguiente su propio dueño, e independiente de cualquier otro hombre, incluso de su padre. Porque todavía es más seguro que

entre el poder paternal y el que sería propio de un déspota, señala: "...que por ley natural, el padre no es dueño del hijo sino en tanto que su auxilio es necesario; que más allá de ese término son completamente iguales, y que entonces el hijo, por completo independiente del padre, le debe respeto y no obediencia, porque el agradecimiento es deber que importa cumplir, pero no derecho que pueda exigirse"¹¹¹. A tenor de lo dicho habría que entender que ese deber de "respeto" se satisface simplemente con un deber moral de agradecer los beneficios recibidos; sin embargo, entiendo que en los planteamientos de Rousseau cabría entender que ese deber de "respeto", al igual que vimos que ocurría con el deber de "honrar" a los padres de los planteamientos de Locke, implica asimismo una obligación de mantenimiento de los padres cuando lo precisen, a modo de compensación por los sacrificios hechos por éstos durante su crianza¹¹².

el hijo se ame a sí mismo que no el padre ame al hijo". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 626).

¹¹¹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 91.

¹¹² Creo que la claridad del párrafo que antes transcribía permite afirmar sin problemas esta conclusión: "...tras haber recibido de él [los hijos del padre] la satisfacción de todas sus necesidades durante la mitad de su vida, deben consagrar la otra mitad a subvenir las suyas...". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., pág. 6).

En este sentido, también Vanpée se decanta por esta interpretación, señalando que en los planteamientos de Rousseau se defendería la existencia de una especie de pacto por el cual el padre ofrece sus cuidados al hijo sabiendo que éste ha de compensarle con los suyos en su vejez. Así, señala Vanpée que puede entenderse que existe una especie de "pseudcontrato" (en tanto en cuanto que es el padre el que presta el consentimiento del hijo) que se establecería desde el principio entre el preceptor y el niño, por el que: "...the preceptor and child have the time and the context in which to carry out the exchange for mutual benefit at the heart of their contract -the preceptor will form (gain) a man capable of taking care of him in his old days (a pension plan) and, in return, the child will gain an education and a friend". Transcribiendo a continuación el párrafo del *Emilio* del que, según él, se podría deducir esa conclusión: "Mas, cuando se miran como personas que deben pasar juntos sus días, les importa hacerse querer mutuamente, y por eso mismo llegan a quererse. El alumno no se ruboriza por seguir en su infancia al amigo que debe tener cuando sea mayor; el ayo se interesa por cuidados cuyo fruto debe recoger, y todo el mérito que da a su alumno es un fondo [en una nota aclara Mauro Armiño: "<<Fondo>> [fond]: Caudal o conjunto de bienes que posee una comunidad. [Dicc. Acad.]] que coloca en provecho de sus días postreros".

No obstante, creo que ese párrafo del *Emilio* citado por Vanpée puede tener otra interpretación, más acorde con la tesis que sostengo en el texto de diferenciar entre las funciones del padre como preceptor y como "cabeza de familia", conforme a la cual se estaría aludiendo en ese párrafo a la satisfacción que el preceptor obtendrá en el futuro al comprobar en el mérito de su alumno los buenos resultados obtenidos con sus esfuerzos. Y en este sentido se podría entender la emotiva exposición que se realiza de los sentimientos del preceptor una vez que Emilio y Sofía disfrutan de su felicidad de esposos y el propio preceptor ha abdicado de su autoridad: "¡Felices amantes y dignos esposos! Para honrar sus virtudes, para pintar su felicidad, habría que escribir la historia de su vida. ¡Cuántas veces al contemplar en ellos mi obra me siento dominado por un arrebato que hace palpitár mi corazón! ¡Cuántas veces uno sus manos en las mías bendiciendo a la Providencia y lanzando ardientes suspiros! ¡Cuántos besos aplico sobre esas dos manos que se estrechan! ¡Con cuántas lágrimas de alegría sienten ellos que las riego! A su vez ellos se enternecen compartiendo mis transportes". (En Vanpée, Janie: "Rousseau's *Émile ou de l'éducation*: the reading of a promise, the promise to read", en *Rousseau et l'éducation. Études sur l'Émile*, Actes du Colloque de Northfield (6-8 Mai 1983), cit., pág. 75; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 58 y 655-656).

b) La madre como “salvaguarda del hogar”.

En cuanto a la forma de concebir Rousseau la función de la madre en el cuidado del ámbito privado de la familia, resulta significativo el siguiente párrafo: “...todo la remite sin cesar a su sexo, y para cumplir bien sus funciones necesita una constitución referida a él. Necesita miramientos durante su embarazo, necesita reposo en los partos, necesita una vida blanda y sedentaria para amamantar a sus hijos; necesita para educarlos paciencia y dulzura, un celo y un cariño que nada desalienta; sirve de unión entre ellos y su padre, ella sola se los hace amar y le da la confianza de llamarlos suyos. ¡Cuánta ternura y cuidados no necesita para mantener en la unión a toda la familia!”¹¹³.

Función que Rousseau vincula con la necesidad de que la mujer sea y parezca fiel al marido. Aspecto que considera básico en cuanto que su omisión supondría el fin de la convivencia familiar y, así, el inicio del fin de la convivencia social¹¹⁴. Y así, la justificación de esta función de las mujeres va a llevar a Rousseau a defender planteamientos que no pueden dejar de violentar alguno de sus principios fundamentales. Pues, aunque intente el ginebrino negar el sometimiento de la mujer a la opinión pública (lo que en el caso de los hombres supone necesariamente el principio de toda corrupción); finalmente, al abogar por la sumisión de la mujer al marido, así como por la necesidad de que ésa sea no sólo efectiva sino también aparente, se ha de concluir que la mujer ha de atender tanto a su propia conciencia cuanto a la opinión que ha de recibir de terceros. Conclusión que, en todo caso, supone una vulneración del principio

¹¹³ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 488-489.

¹¹⁴ Así, señala: “La misma rigidez de los deberes relativos de los dos sexos ni es ni puede ser la misma. Cuando la mujer se queja de la injusta desigualdad que en este punto han puesto los hombres, se equivoca; esa desigualdad no es una institución humana, o al menos no es obra del prejuicio sino de la razón: aquel al que la naturaleza ha encargado es quien debe responder al otro de ese depósito de los niños. Indudablemente a nadie le está permitido violar su juramento, y todo marido infiel que priva a su mujer del único premio de los austeros deberes de su sexo es un hombre injusto y bárbaro; pero la mujer infiel hace más, disuelve la familia y rompe todos los vínculos de la naturaleza; al dar al hombre hijos que no son suyos traiciona los unos y los otros, une la perfidia a la infidelidad. Casi no logro ver ningún desorden ni crimen que no derive de éste. (...) ¿Qué es entonces la familia sino una sociedad de enemigos secretos a los que una mujer culpable arma unos contra otros forzándolos a fingir amarse mutuamente? No importa, pues, sólo que la mujer sea fiel, sino que sea considerada tal por su marido, por sus parientes, por todo el mundo; importa que sea modesta, atenta, reservada, y que lleve a los ojos de los demás, como en su propia conciencia, el testimonio de su virtud; si importa que un padre ame a sus hijos, importa que estime a su madre. Tales son las razones que sitúan la apariencia incluso en el número de los deberes de las mujeres, y que hacen para ellas no menos indispensables el honor y la reputación que la castidad. De estos principios deriva, con la diferencia moral de los sexos, un motivo nuevo de deber y de conveniencia que prescribe

más general de Rousseau de que se ha de actuar siempre conforme a los dictados de la conciencia, y no según las opiniones de los demás que, en una sociedad tan corrompida como la existente, habrían de constituir prejuicios corruptores de la naturaleza de la persona¹¹⁵.

especialmente a las mujeres la atención más escrupulosa sobre su conducta, sobre sus modales, sobre su compostura”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 489-490).

¹¹⁵ Esta contradicción y los intentos de solución de la misma por Rousseau se pueden apreciar cuando señala que: “...Por lo mismo que la conducta de la mujer está sometida a la opinión pública...”. Y, después, al mostrar la necesidad de cultivar la razón para que pueda adecuar la conducta entre la conciencia y la opinión de los terceros, expone: “¿A qué reduciremos a las mujeres si no les damos por ley más que los prejuicios públicos? No rebajemos a este punto el sexo que nos gobierna, y que nos honra cuando no lo hemos envilecido. Para toda la especie humana existe una regla anterior a la opinión. A la inflexible dirección de esa regla deben remitirse todas las demás; ella juzga el principio mismo, y sólo cuando la estima de los hombres no concuerda con ella, debe ser esa estima autoridad para nosotros. Esta regla es el sentimiento interior. No repetiré lo que se ha dicho antes: me basta con señalar que si esas dos reglas no concurren a la educación de las mujeres, siempre será ésta defectuosa. El sentimiento sin la opinión no les dará esa delicadeza de alma que adorna las buenas costumbres con el honor de la sociedad, y la opinión sin el sentimiento nunca hará más que mujeres falsas y deshonestas que ponen la apariencia en el lugar de la virtud. Les importa, pues, cultivar una facultad que sirve de árbitro entre los dos guías, que no deja extraviarse la conciencia y que endereza los errores del prejuicio. Esa facultad es la razón; pero ¿cuántas cuestiones se plantean ante esta palabra! ¿Son capaces las mujeres de un razonamiento sólido? ¿Importa que lo cultiven? ¿Lo cultivan con éxito? ¿Es útil ese cultivo para las funciones que les son impuestas? ¿Es compatible con la sencillez que les conviene? (...) Además, sometida [la mujer] al juicio de los hombres, debe merecer su estima; debe obtener ante todo la de su esposo; no sólo debe hacerle amar su persona, sino hacerle aprobar su conducta; debe justificar ante el público la elección que él ha hecho, y hacer que el marido sea honrado con el honor que se rinde a la mujer. Ahora bien, ¿cómo se las arreglará ella para todo eso si ignora nuestras instituciones, si no sabe nada de nuestros usos, de nuestras conveniencias, si no conoce ni la fuente de los juicios humanos ni las pasiones que los determinan? A partir del momento en que depende a un tiempo de su propia conciencia y de las opiniones de los demás, es menester que aprenda a comparar esas dos reglas, a conciliarlas y a preferir la primera sólo cuando ambas estén en oposición. Se vuelve juez de sus jueces, decide cuándo debe someterse a ellos y cuando debe recusarlos. Antes de rechazar o admitir sus prejuicios los sopesa; aprende a remontarse a su fuente, a prevenirlos, a volvérselos favorables; procura no conciliarse nunca la censura cuando su deber le permite evitarla. Nada de todo esto puede hacerse bien sin cultivar su espíritu y su razón”.

Respecto a estas consideraciones son también interesantes las apreciaciones de Cobo. Primero mostrando la unión en los pensamientos de Rousseau de la función social de la madre con la naturaleza de la mujer: “Dos elementos caracterizan la naturaleza femenina: el primero de ellos es la maternidad y el segundo la sujeción al esposo. La maternidad, más allá de ser un componente decisivo en la naturaleza de la mujer, puede decirse que constituye su destino: <<Diréis que las mujeres no tienen siempre hijos. No, pero su destino es tenerlos>>. En efecto, la exaltación de la maternidad es una de las ideas recurrentes en sus escritos cuando se refiere a las funciones sociales de las mujeres. (...) La segunda cuestión que determina la naturaleza de las mujeres es, como se ha subrayado, la dependencia del esposo. Esta dependencia significa su obediencia y su falta de libertad...”. Y segundo apuntando esa contradicción en los planteamientos de Rousseau, al poner de manifiesto que: “Cuando se estudiaba la educación de Emilio nos referíamos, inevitablemente, al problema de las apariencias. Este problema trasciende *Emilio* y se convierte en uno de los temas centrales de su pensamiento. La unidad del individuo es el punto de partida (estado de naturaleza) y también el punto de llegada (*El contrato social* y *Emilio*) de la reflexión rousseauiana. La máscara y las apariencias son vistas por nuestro filósofo como uno de los obstáculos principales que se interponen entre el individuo social y su auténtico yo natural. El rechazo a las apariencias y la defensa de la autenticidad tienen un lugar relevante en su pensamiento, como ya tuvimos ocasión de señalar. Sin embargo, el problema de las apariencias es planteado de una forma radicalmente opuesta cuando se refiere a Sofía en concreto y a las mujeres en general. El criterio que debe guiar la conducta de Emilio surge de él mismo, en su conciencia o, en palabras de Rousseau, en su sentimiento interno. Sin embargo, el criterio que debe guiar a Sofía, como señala Diana H. Coole, es el siguiente: ¿qué pensarán los otros de mí? La vida de Emilio es una lucha constante contra la opinión pública y una

También en este reparto de atribuciones resulta de interés observar como justifica Rousseau en el orden prescrito en la Naturaleza el que si bien sea el hombre el que, como jefe de familia, mande sobre la mujer, así mismo sea ésta la que desde ese dominio del ámbito privado sea la que dirija y gobierne al hombre. La aparente contradicción, de la que el ginebrino es plenamente consciente, sólo queda resuelta con la defensa de unas características propias de la condición femenina y de la masculina que hoy se manifiestan insostenibles. Si el hombre dada su superioridad natural tiene la capacidad y la obligación de mandar sobre la mujer (que en último extremo está sometida completamente a la voluntad del marido, ya que ha de soportarle hasta actos injustos), ésta podrá gobernar al marido utilizando sus encantos naturales, la belleza, la dulzura, e incluso (a lo que le da Rousseau una importancia fundamental) a través de su capacidad de controlar mejor sus deseos sexuales y, consiguientemente, poder controlar los de su marido. El ideal para Rousseau es el equilibrio en la utilización de estos poderes, lo que permitiría la mejor dirección de la familia; pero, en realidad, no deja de ser una manifestación del modelo de familia patriarcal con un dominio absoluto del hombre¹¹⁶.

defensa pertinaz de su conciencia como guía de conducta pública y privada (...) La existencia social de las apariencias forma parte de la genealogía rousseauiana del *mal* siempre y cuando tengan relación con los varones. Sin embargo, la idea de apariencia se transforma en un fin en la vida de las mujeres. Rousseau plantea la oposición entre sentimiento interno y opinión pública, de tal forma que la opinión pública carece de validez y legitimidad cuando se contradice con el sentimiento interno. Sin embargo, la opinión pública cobra una relevancia inusitada cuando lo que está en cuestión es la virtud de las mujeres...". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 512 y 518-520; y en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 232-233 y 238-239).

¹¹⁶ Pese a que este planteamiento se ve reflejado en diferentes apartados, entiendo que queda bien determinado en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 487, 488, 504, 512, 538 554 y 654-655 y en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 14-15.

Por su parte Cobo, se plantea: "es obligado preguntarse cuáles son las razones de fondo de Rousseau para otorgar un poder casi ilimitado al varón en el marco doméstico y familiar". Pero las razones que apunta Cobo tienen una justificación dispar y no siempre convincente.

Así, no parece suficientemente justificada la que señala en primer lugar: "El fundamento de la primacía del varón sobre la mujer es obviamente el derecho del más fuerte"; que se ha de complementar cuando después señala: "Hasta ahora hemos visto cómo Rousseau predica (¡por naturaleza, claro!) la superioridad natural y moral del varón y la consiguiente sujeción y dependencia de la mujer. La superioridad masculina se basa en su poder: <<Su mérito está en su potencia (el del varón) [...]. Convengo en que ésta no es la ley del amor; pero es la de la naturaleza>>. Recordar a este respecto que la fuerza no es condición de legitimidad para Rousseau es importante a fin de ver cómo los grandes principios morales y políticos que sostienen su pensamiento no se extienden a las mujeres: <<Convengamos, pues, que la fuerza no constituye derecho, y que no se está obligado a obedecer más que a los poderes legítimos>>. Sin embargo, otorga a la mujer cierto poder sobre los varones; el poder femenino radica, precisamente, en su debilidad...". De este modo, Cobo señala en su propia exposición la razón que entiendo que anula el primer planteamiento; es decir, en Rousseau la fuerza no es la causa de la primacía del varón sobre la mujer, no existe el derecho del más fuerte. (De hecho, en la parte de la cita del *Emilio* que Cobo aquí obvia Rousseau señalaba: "...potencia, agrada por el solo hecho de ser fuerte. Convengo..."; por lo que



4. Algunos problemas de la concepción rousseauiana.

La importancia de este reparto de los ámbitos de actuación, de lo público para el padre y lo privado para la madre, tiene otras consecuencias importantes en las relaciones padres-hijos, aunque se encuentren veladas en la obra de Rousseau. Y es que mientras que en el *Emilio* se describe una convivencia continua y exclusiva entre el preceptor y el

realmente Rousseau no estaba atribuyendo en ese párrafo la primacía al varón basándose en un pretendido "derecho del más fuerte": No obstante, así lo entiende Cobo quien, en otro trabajo suyo, tras señalar que si bien para Rousseau la fuerza "...nunca podría constituirse en fuente de legitimidad...", aclara en una nota: "Salvo en el caso de la dominación masculina sobre la femenina" ilustrando su afirmación de nuevo con esa cita de Rousseau, y esta vez completa. (Véase en Cobo, Rosa: "Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau", cit., pág. 268)).

Tampoco parecen suficientemente justificadas otras dos razones que Cobo denomina económicas y psicológicas: "A este respecto [una vez señalada la pretendida fundamentación de la primacía del varón sobre la mujer en el derecho del más fuerte], Rousseau es explícito. Las razones del dominio del varón son varias y todas tienen la misma dirección: el reforzamiento de la familia patriarcal. En primer lugar, pueden encontrarse razones económicas: el esposo precisa el control sobre la independencia sexual de la esposa a fin de afirmar su dominio sobre los hijos. En este sentido, Rousseau refuerza el énfasis del siglo XVIII sobre la castidad y monogamia femenina. (...) En último lugar, pueden aducirse razones psicológicas. El varón rousseauiano se protege de la mujer reprimiendo su sexualidad. Para ello, las convierte en esposas y madres".

Más acertada, aunque excesiva en algún punto, parece la segunda razón que Cobo señala: "En segundo término, pueden observarse razones de índole política. El ciudadano de *El contrato social*, tal y como es concebido por Rousseau, es decir, dedicado por completo a lo público, requiere todo el tiempo para el ejercicio de la ciudadanía [aunque no deba ser todo el tiempo, sí es cierto que el ciudadano ha de dedicar una buena parte del mismo a los asuntos públicos; pero, como después señalo, entiendo que es en relación con su modelo educativo donde la contradicción sería más grave]. Esto sólo es posible si las tareas domésticas son realizadas por las mujeres. La autonomía del sujeto político de *El contrato social* hace necesario que las mujeres liberen a los varones de las tareas de reproducción y mantenimiento [que no ha de entenderse el económico] de la familia. Esta división de la sociedad en la mujer doméstica y el hombre político y económico y este nuevo ideal de familia patriarcal servirán de poderoso elemento de cohesión social a grupos sociales con intereses económicos divergentes...".

En todo caso, sí me parece afortunada para entender la relación de poder que se establece entre el hombre y la mujer la equivalencia que después realiza Cobo entre el ejercicio de ese poder y el que se define entre las instituciones surgidas tras el Contrato social: "el varón manda y la mujer gobierna. Esta idea debe ser relacionada con el pacto de asociación y la magistratura. El pacto de asociación es al varón lo que la magistratura o gobierno es a la mujer. (...) De igual modo que el gobierno debe estar sujeto a la voluntad general, la mujer debe estar sujeta al varón. Así como la voluntad general ordena y el gobierno ejecuta lo ordenado, el varón manda y la mujer ejecuta lo mandado. De la misma forma que el gobierno debe querer que le manden lo que quiere la voluntad general, la mujer debe desear hacer aquello que quiere el varón. Si en el ámbito público la legitimidad del poder descansa en el cuerpo soberano, en el ámbito privado descansa en el varón. La mujer, en ningún caso, crea la ley. Su legitimidad reposa en la sujeción al varón. Si la mujer conquista parcelas de poder atribuidas al varón, la sociedad rousseauiana se quiebra, de la misma forma que se quiebra su sistema político si el gobierno usurpa el poder del cuerpo político. Por tanto, podría decirse que los varones constituyen la voluntad general de las mujeres de dos formas diferentes: primero, en el sentido de que cada varón lleva al ámbito privado la voluntad general y, segundo, en el de que el conjunto de los varones constituye la voluntad general para las mujeres como genérico". (Sobre estas argumentaciones de Cobo véase en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 233-237 (las citas que de Rousseau realiza Cobo pueden verse respectivamente, en las ediciones del *Emilio* o *De la educación* y del *Contrato social* que aquí se

niño¹¹⁷, en la vida real, como evidentemente no podría ignorar el mismo Rousseau, es una situación absolutamente imposible. Es claro que el ginebrino no pretende darnos un modelo teórico fijo que nosotros sólo tengamos que poner en práctica, sino que lo que trata es de mostrarnos una serie de principios que conforman un ideal al que cada persona en la medida de lo posible debería de atender y adaptar a su situación¹¹⁸. Pero, a la luz de ese reparto de funciones de los padres en la sociedad, la incompatibilidad ya no sólo surge entre la inevitable realidad y el ideal marcado por Rousseau, sino entre sus propios planteamientos. Pues, por una parte, parece evidente que si un padre de familia ha de desempeñar todas las funciones que le son propias habría de gastar la mayor parte

citan, en págs. 485 y 41), así como la equivalencia entre las relaciones de poder hombre-mujer y voluntad general-gobierno puede verse en las págs. 237-238).

¹¹⁷ En este sentido, llega incluso a señalar Rousseau como condición para la educación de Emilio su convivencia continua con el preceptor: "...nunca se nos separará al uno del otro sin nuestro consentimiento. Esta cláusula es esencial, y querría incluso que alumno y ayo se considerasen tan inseparables que la suerte de sus días fuera siempre entre ellos un objeto común". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 57).

¹¹⁸ Ya en el Prefacio nos avisa Rousseau: "En todo clase de proyecto, hay dos cosas a considerar: primeramente, la bondad absoluta del proyecto; en segundo lugar, la facilidad de la ejecución (...) La segunda consideración depende de relaciones dadas en determinadas situaciones; relaciones accidentales a la cosa que, por consiguiente, no son necesarias y pueden variar hasta el infinito. Así, tal educación puede ser practicable en Suiza, y no serlo en Francia; tal otra puede serlo entre los burgueses, y tal otra entre los grandes. La mayor o menor facilidad de ejecución depende de mis circunstancias, que es imposible determinar de modo distinto en una aplicación particular del método a tal o cual país, a tal o cual condición. [Aunque eso no le impide abogar por el máximo cumplimiento de sus prescripciones; ya que, por muy irrealizables que parezcan (y de hecho es consciente de que no han de ser seguidas), son el único medio de conseguir la pretendida formación del hombre natural] Ahora bien, por no ser esenciales a mi tema, todas estas aplicaciones particulares no entran en mi plan. Otros podrán ocuparse de ellas, si quieren, cada uno para el país o el Estado que considere. A mí me basta con que, doquiera nazcan hombres, pueda hacerse lo que propongo; y que, habiendo hecho de ellos lo que propongo, se haya hecho lo que hay de mejor, tanto para ellos mismos como para el prójimo. Si no cumplo este compromiso, indudablemente yerro; mas si lo cumplo, se errará también exigiendo más de mí porque sólo prometo eso". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 30. También puede verse otro pasaje significativo a este respecto en págs. 340-342).

Por eso, aunque haya que partir de la imposibilidad de considerarlo un tratado pedagógico con una directa y literal aplicación, sí que hay que considerar que prescribe unos principios educativos con pretensiones de aplicación; y, en este sentido, parece incluso corto el alcance que le da Iglesias al apuntar: "Sobre esta base [la referencia es a un párrafo que luego transcribo en el que señala la concepción rousseauiana de la adaptación de la educación al desarrollo de las auténticas cualidades y necesidades del niño en cada etapa evolutiva], se comprende que el modelo pedagógico estricto que supone el *Emilio* es irrealizable concretamente porque es un modelo *simbólico*, una hipótesis o un artificio que se propone como metáfora. Modelo o metáfora que parte de una realidad existente para ofrecer la imagen de una alternativa, de un <<deber ser>> al que acaso los hombres podrían intentar aproximarse, sobre todo cuando tal <<deber ser>> coincide en un sentido profundo con lo que *es* la naturaleza humana: un desarrollo paulatino de las posibilidades del hombre". (En Iglesias, M^a. del Carmen: "Prólogo", cit., págs. 13-14).

Por su parte, Vanpée se hace eco de otra lectura que se ha hecho del *Emilio* y que pone el acento no en el contenido pedagógico sino en su estructura narrativa, en sus características novelescas. Distingue, pues, Vanpée otra interpretación distinta de la que aquí se realiza, e incluso apunta la posibilidad de hacer una interpretación sincrética en la que se entienda la importancia que la forma adquiere precisamente para el contenido pedagógico de la obra. (Véase así en Vanpée, Janie: "Rousseau's *Emile ou de l'éducation*: the reading of a promise, the promise to read", cit., págs. 72-73).

de sus fuerzas y tiempo en ellas, mientras que en *Emilio* ha de considerar que todos los deberes del padre (se ha de entender que incluidos los de ciudadano) se han de supeditar al deber primordial de ser preceptor del hijo; lo que le hace mostrarse excesivamente exigente al señalar que sólo sea el padre el que eduque a su hijo o, en todo caso, un amigo, pero nunca un maestro que aceptando dinero por su labor muestre su carácter servil que, necesariamente, habrá de inculcar al niño¹¹⁹.

¹¹⁹ Véase así en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 51-53.

Por su parte Cobo, como ya se ha aludido, la contradicción que, a este respecto, resalta en el planteamiento de Rousseau es que la dedicación en exclusiva del padre a los asuntos públicos descansa en la sujeción de la mujer al ámbito doméstico. Así, al señalar como, en su opinión, ni la readaptación del modelo político rousseauiano permite extender la noción de sujeto político a las mujeres, argumenta: "El individuo de *El contrato social* se caracteriza por su absoluta dedicación a la vida pública. La vida política en Rousseau no sólo no se agota con la firma del contrato social, sino que más bien ésta constituye su comienzo. El ciudadano rousseauiano debe vivir en un permanente proceso de autovigilancia y de vigilancia de los otros. Su voluntad y su energía están dirigidas a la realización de la voluntad general. Cada ciudadano debe tener una parcela de poder exactamente igual que los otros ciudadanos. Su obligación es que los demás individuos no tengan ni más ni menos poder que el que él mismo tiene. Diferenciar el interés particular del general cada vez que sea necesario, convencer a la asamblea de cuál es el interés general, impedir que otros ciudadanos suplanten la voluntad general... es una tarea que requiere voluntades muy activas. ¿Qué ocurriría si no existiese el espacio privado y las mujeres no se dedicasen por completo a las tareas que tienen asignadas: cuidado de la casa, de los hijos, del esposo...? Desde luego, la energía y el tiempo necesario para el ejercicio de la vida pública del varón quedaría muy mermado". Y, después, al referir este asunto al tema de la educación: "¿Y la primera educación de los niños? Si las madres virtuosas no hacen posible que los hijos e hijas interioricen los valores necesarios para reproducir los espacios sobre los que está constituida la sociedad, ¿quién lo hará? Si lo hacen los virtuosos padres, el tiempo y la energía necesaria para el ejercicio de la vida pública disminuirá aún más". (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 267 y 268).

Entiendo que es exagerado concebir, como manifiesta Cobo, que el ciudadano de *El contrato social* tiene una dedicación exclusiva a los asuntos públicos. Parece claro que también ha de dedicar parte de su tiempo al trabajo, que sólo indirectamente se puede considerar como ejercicio de la ciudadanía; al cuidado de la familia; y, también, a la educación de los hijos. Más acertada es la afirmación de que la primera educación habría de estar, en los planteamientos del ginebrino, en manos de las madres, pero, entiendo que esa función casa mejor con otras concepciones, y otros problemas (a los que también se refiere Cobo), del pensamiento de Rousseau que con el del tiempo que esa función pudiese quitarle al padre. Además, respecto a la educación de los niños, precisamente en la sociedad ideal que trata de formar Rousseau con su *Contrato social* sí podría entenderse que existe una posible solución al problema de la incompatibilidad temporal de las funciones del padre; y es que en esa sociedad, como después se tratará más extensamente, se abogaría por una educación pública y no por la doméstica que describe en el *Emilio*.

Pero, en todo caso, sí que se puede poner de manifiesto una incompatibilidades temporal entre las distintas funciones que Rousseau predica del padre. Ya que si bien es cierto que en la sociedad del *Contrato social* la educación pública dejaría más tiempo al padre para sus deberes de ciudadano, también es verdad que en esa sociedad esos deberes exigirían una gran parte de su tiempo y, sin embargo, no se puede considerar que exista una dejación absoluta de la educación de los hijos por parte de los padres. Y, por otra parte, la incompatibilidad, a la que fundamentalmente me refiero en el texto, se daría también en una sociedad como la francesa contemporánea de Rousseau; en la que, conforme con el ginebrino, su propia corrupción, que también afectaba al sistema educativo, hacía necesaria la educación doméstica que describe en el *Emilio*. Por lo que incluso en esa sociedad, donde obviamente el ciudadano no tendría encomendadas las funciones públicas que se le atribuyen en el modelo de sociedad descrito en *El Contrato social*, existiría una incompatibilidad entre la dedicación fundamentalmente al trabajo, pero también a asuntos públicos y sociales que correspondiese, y una dedicación tan fuerte a la educación de los hijos como la que se recomienda.

Por otra parte, también de acuerdo con sus propios planteamientos, parece inevitable que el niño desarrolle buena parte de su vida dentro de la casa, en el ámbito privado familiar, es decir, al cuidado de su madre. Con lo que también quiebra el otro precepto del sistema de Rousseau que establecía la educación del hijo varón por los padres y la de las hijas por las madres, y, lo que eso implicaba de convivencia, trato, y afectividad entre padres e hijos y madres e hijas. Pues, la influencia de la madre en los hijos de ambos sexos habría de ser, inevitablemente, notable. Y en este sentido hace notar el propio Rousseau esa influencia preeminente de las madres al ser las encomendadas por la Naturaleza para educar en primer lugar al hijo afirmando: “La primera educación es la que más importa, y esa primera educación corresponde irrefutablemente a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido que correspondiera a los hombres, les habría dado leche para alimentar a los niños. Así pues, hablad siempre preferentemente a las mujeres en vuestros tratados de educación; porque, además de que están llamadas a velar por ellos de cerca más que los hombres, y de que siempre influyen más sobre ellos, también les interesa mucho más el éxito, dado que la mayoría de las viudas se encuentran casi a merced de sus hijos, y entonces éstos les hacen sentir vivamente, para bien o para mal, el efecto de la forma en que los educaron”¹²⁰. Sin embargo, no da constancia de que esa influencia no se extinguiría en

Por último, puede ser interesante a este respecto observar que Rousseau, en un intento de salvar la posible crítica de la imposibilidad de atender a los deberes de padre y al resto de negocios y deberes de los ciudadanos, ejemplifique, en una nota, la viabilidad de su proyecto con las vidas de Catón el Censor y de Augusto, refiriéndose a algunos pasajes, de Plutarco y Suetonio respectivamente, en los que se muestra la dedicación de estos grandes personajes a su hijo y a sus nietos. Pero entiendo que lo que realmente pretenden mostrar esos pasajes es el amor e interés que mostraban esos hombres por sus descendientes, pero en ningún caso se puede entender que supondrían una encarnación del padre-preceptor que plantea el propio Rousseau. (Véase esta referencia en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 658).

¹²⁰ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 657. También puede verse otra alusión a la primera educación de los niños a manos de las mujeres en la página 494.

Por otra parte, aunque la llamada que, en la cita transcrita, hace Rousseau para dirigir los tratados de educación preferentemente a las mujeres es expresa, no hay que considerarla literalmente ya que como sabemos no es consecuente con el tenor general del *Emilio* destinado preferentemente al padre-preceptor. La explicación de esa llamada habría que encontrarla en la génesis del *Emilio*: el párrafo transcrito corresponde a una nota que Rousseau abre al comienzo del libro a la siguiente exclamación: “¡Es a ti a quien me dirijo, tierna y previsora madre...!”, y siguiendo las explicaciones que nos ofrece Mauro Armijo en la Introducción observamos que el primer proyecto del *Emilio* estaba realizado, efectivamente, a instancias de una madre preocupada por la educación de su hijo: “Según *Las confesiones*, en 1759, una vez acabados durante el año anterior diversos trabajos literarios (la *Lettre à d’Alembert* entre ellos) Rousseau se pone “buenamente” a escribir el *Emilio*, según carta a Madame de Créqui, que le había pedido consejo para la “peste” de su hijo; cinco meses más tarde concluyó un manuscrito de 430 páginas, es decir, una breve memoria sobre la educación de tipo doméstico, *ad usum* de una madre -en el mismo caso se encontraban tanto Mme. de Chenonceaux como Mme. de Créqui- que solicitaba pautas de comportamiento para hacer de su hijo un hombre recto y no un libertino”.

la primera infancia, sino que necesariamente habría de durar durante toda la vida del niño, al menos en el seno familiar¹²¹.

El mismo Mauro Armiño abre a su vez una nota en este punto, en la que además de recordar como el propio Rousseau había negado que la alusión a esa madre tierna y previsoras fuese su propia madre, señala: “El papel que aquí se concede a la madre en los primeros años se refiere sobre todo a la madre-nodriz. En *La Nouvelle Héloïse* Rousseau será más explícito: la fijación de los principios educativos corresponde a la razón del padre; su aplicación al discernimiento materno. Pero también hay una reivindicación de la autoridad de las madres muy restringida en la época. No hay que olvidar que Rousseau había colaborado con Mme. Dupin en la preparación de una obra sobre las mujeres, de la que nos han quedado notas que constituyen una reivindicación, fuerte para esos momentos, de la condición femenina”. Sin embargo, estando de acuerdo en que la madre en que Rousseau está pensando es en la madre-nodriz no creo que se pueda sostener una pretendida defensa por Rousseau de una auténtica autoridad materna y de la condición femenina cuando, como bien ha demostrado Rosa Cobo, el ginebrino estaba muy alejado de esa defensa de la condición femenina incluso para su época; destacando Cobo, en este sentido, la crítica que le realizará la autora inglesa Mary Wollstonecraft. (La referencia de la Introducción y la nota de Mauro Armiño puede verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 14 y 34; y la referencia de Cobo a la crítica por Wollstonecraft del sistema discriminatorio de Rousseau en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 250 y ss.).

¹²¹ Para Cobo esta función educadora de las madres es una de las características de la mujer rousseauiana; y, en este sentido, también la entiende incluso necesaria para la interiorización del sentimiento de piedad: “La función de las mujeres como transmisoras de los valores políticos y morales es un rasgo fundamental de este ideal familiar patriarcal. La asignación a las mujeres de la tarea de educar a los hijos para ejercer en el futuro la ciudadanía reposa en la idea de que la mujer es la portadora de la piedad. Las mujeres, a través del ejercicio de la maternidad hacen posible que los niños recuperen ese sentimiento del estado de naturaleza. Una vez interiorizada, la piedad será transportada al espacio público cuando los hijos de la familia patriarcal se conviertan en ciudadanos. La educación pública completará la tarea de la madre”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., pág. 250).

III EL MEJOR INTERÉS DEL NIÑO

1. La importancia del interés del niño.

En la obra de Rousseau no se puede apreciar una auténtica defensa de lo que representa este concepto del mejor interés del niño si entendemos este término con su actual significación de que sea el interés del niño el que deba primar en todas aquellas materias que le afecten, porque, como después se verá, se tienen también siempre presentes fines ulteriores al mismo bienestar del niño: se tratará de formar un hombre natural que pueda ser el ciudadano de una sociedad regida por las normas más respetuosas con el orden natural (normas que sería las que describiría en su *Contrato Social*)¹²². Sin embargo, sí está presente y es vigorosamente defendida en los planteamientos de Rousseau la principal construcción teórica que fundamenta el concepto del mejor interés del niño: la protección del interés del niño en cuanto que niño. Es decir, en una concreción del principio general ya aludido de centrar la atención en el niño para observar sus auténticas cualidades y necesidades, Rousseau va a abogar explícitamente porque se tenga en cuenta cual es el verdadero interés del niño, y porque se asegure su efectiva realización. Al trasladar el centro de atención del adulto al niño da el paso fundamental de considerar la importancia intrínseca que tiene el niño en cuanto tal y ya no sólo en cuanto futuro adulto¹²³, y esto le permite reclamar con toda la fuerza que no sea sacrificada la felicidad del niño en aras de una posible felicidad del adulto¹²⁴.

¹²² En este sentido, resulta esclarecedora la aportación de Château, quien tras constatar la importancia que para Rousseau tiene la familia como agente transformador de la corrompida sociedad: “Para reformar la sociedad es preciso, ante todas las cosas, empezar, no por el Estado, sino por la familia (...) Por lo tanto, reformando la educación en los medios limitados y propicios de ciertas familias, es como mejor podremos empezar las reformas necesarias”. Concreta, después, en la formación del propio niño como principio de esa transformación social: “El ideal del *Contrato*, tan poco factible en el plano de la ciudad, puede realizarse progresivamente en un plano más restringido. Es en la raíz, en la infancia, donde hay que buscar remedio a los males que describen los *Discursos*. Rousseau ha comprendido, mejor que nadie en su época, hasta qué punto depende la vida moral del ambiente en que se desarrolla la infancia. Si la lógica de su sistema lo ha llevado a la pedagogía a partir de las reflexiones políticas, ha comprendido que los esfuerzos en vista de una reforma, debían tomar, de preferencia, la ruta contraria”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., págs. 173 y 174).

¹²³ En este sentido, resulta de interés observar como Mauro Armiño, en su Prólogo a la edición del *Emilio* que aquí se cita, resalta la trascendencia de este paso considerándola, precisamente, como fundamento de las corrientes pedagógicas directamente relacionadas con el movimiento liberacionista, y como superadora de las posiciones de Locke, que como sabemos está en el origen del proteccionismo: “¿Por qué, pese a contradicciones y críticas, la pedagogía moderna sigue encontrando en el *Emilio* un texto capital? Desde Makarenko al no-conductismo y al no-directivismo americano y europeo, que deja en manos del alumno

la responsabilidad de su educación, todas las escuelas pedagógicas admiten la aportación esencial del principio básico que Rousseau ofrece en su libro: la presencia del yo del niño como elemento autónomo. Mientras Locke trataba de hacer del niño un hombre, Rousseau sienta una base: el niño no es un adulto pequeño, sino un niño, una realidad radicalmente distinta de aquella otra en la que habrá de convertirse; la diferencia entre esas dos entidades, niño y adulto, no es de cantidad ni de volumen ni de años, sino de cualidad, de esencia". (En Armiño, Mauro: "Prólogo", en *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 23. También es expresamente reflejada la directa vinculación de ese traslado del foco de atención a la persona del niño (que implica una educación adaptada al desarrollo de sus auténticas cualidades y necesidades), con la consideración de su propio valor sin necesidad de posponerlo a una futura, e incierta, adultez, en Iglesias, M^a. del Carmen: "Prólogo", cit., págs. 13-14).

¹²⁴ El siguiente texto de Rousseau que reproduzco, cuya extensión queda justificada por su interés, permite observar ese paso (que si bien en un principio encuentra su justificación en una causa circunstancial como es la gran mortandad de la infancia de la Francia del siglo XVIII, como después se ve son otras las causas que también lo justifican), la consciencia de Rousseau de su novedad y trascendencia, algunas de sus consecuencias más significativas, la afirmación de una educación adecuada al orden de la Naturaleza, así como la advertencia del propio autor sobre el peligro de su malinterpretación en un exceso de libertad (advertencia que como ya se ha señalado no siempre consiguió evitar las indeseadas consecuencias). "De los niños que nacen, a lo sumo la mitad llega a la adolescencia, y es probable que vuestro alumno no alcance la edad adulta. ¿Qué hemos, pues, de pensar de esa educación bárbara que sacrifica el presente a un futuro incierto, que carga a un niño de cadenas de toda clase y empieza por volverlo miserable, para prepararle de antemano no sé qué pretendida dicha de la que hemos de creer que no se gozará nunca? Aunque suponga razonable en su objetivo esa educación, ¿cómo ver sin indignación a pobres infortunados sometidos a un yugo insoportable y condenados a trabajos continuos como galeotes, sin estar seguro de que tantos cuidados les serán útiles alguna vez? La edad de la alegría transcurre en medio de llantos, de castigos, de amenazas, de esclavitud. Se atormenta al desventurado por su bien y no se ve la muerte a la que se llama, y que va a cogerlo en medio de ese triste aparato. ¿Quién sabe cuántos niños perecen víctimas de la extravagante sabiduría de un padre o de un maestro? Afortunadamente, si escapan a su crueldad, el único provecho que sacan de los males que se les ha hecho sufrir es morir sin lamentar la vida, de la que no han conocido más que los tormentos. Hombres, sed humanos, es vuestro primer deber; sedlo para todas las condiciones, para todas las edades, para todo lo que no es extraño al hombre. ¿Qué sabiduría hay para vosotros fuera de la humanidad? Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto. ¿Quién de vosotros no ha echado de menos a veces esa edad en que la risa está siempre en los labios y en que el alma está siempre en paz? ¿Por qué queréis privar a esos pequeños inocentes del goce de un tiempo tan breve que se les escapa, y de un bien tan precioso del que no podrían abusar? ¿Por qué queréis colmar de amargura y de dolores esos primeros años tan raudos que ya no volverán para ellos como no pueden volver para vosotros? ¿Sabéis, padres, el momento en que la muerte espera a vuestros hijos? No os preparéis pesadumbres quitándoles los pocos instantes que la naturaleza les da: tan pronto como puedan sentir el placer de ser, haced que lo gocen; haced que sea cual fuere la hora en que Dios los llame, no mueran sin haber saboreado la vida. ¿Cuántas voces van a levantarse contra mí! Oigo de lejos los clamores de esa falsa prudencia que sin cesar nos arroja fuera de nosotros, que nunca tiene en cuenta para nada el presente y que, persiguiendo sin descanso un futuro que huye a medida que avanzamos, a fuerza de trasladarnos a donde no estamos, nos trasladamos a donde no estaremos jamás. Me responderéis que ésa es la época de corregir las malas inclinaciones del hombre; es en la edad de la infancia, pues en ella son menos sensibles las penas, cuando hay que multiplicarlas para ahorrárnoslas en la edad de razón. Mas ¿quién nos dice que todos esos planes están a vuestro alcance, y que todas esas bellas enseñanzas con que abrumáis el débil espíritu de un niño no han de resultarle más perniciosas que útiles? ¿Quién os asegura que evitáis algo mediante los pesares que le prodigáis? ¿Por qué le dais más males de los que implica su condición, sin estar seguro de que esos males presentes son en descargo del porvenir, y cómo probaréis que esas malas inclinaciones de que pretendéis curarle no le vienen de vuestros cuidados mal entendidos antes que de la naturaleza? ¡Malhadada previsión que hace miserable ahora a un ser con la esperanza, bien o mal fundada, de hacerlo feliz un día! Si esos razonadores vulgares confunden la licencia con la libertad, y el niño al que se hace feliz con el niño al que se malea, aprendamos a distinguirlos. Para no correr tras quimeras, no olvidemos lo que conviene a nuestra condición. La humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: hay que considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Asignar a cada cual su puesto y fijarlo en él, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre es cuanto podemos hacer por su bienestar. El resto depende de causas ajenas que no están en nuestras manos".

La trascendencia de este avance es enorme porque eso significará que a partir de su aceptación ante cualquier asunto que afecte al niño no se podrá decidir simplemente atendiendo a intereses ajenos a él, incluido su propio futuro (hipotético como todo futuro), sino que será necesario considerar qué es lo que realmente le conviene a él mismo en esa etapa de su vida, qué es lo mejor para el propio niño en tanto que niño. Supone la apertura de un camino que fácilmente lleva a una concesión cada vez más grande de la importancia decisiva del interés del menor en todos aquellos asuntos que le afectan y que culminará con la primacía de su mejor interés frente a intereses ajenos.

De nuevo, la aparente contradicción entre las ideas señaladas: por un lado el fin de conseguir formar un hombre natural y, por otro, la prohibición de atender a la felicidad del hipotético adulto antes que a la del mismo niño; se salva en una visión global del pensamiento rousseauiano. Si todo el bien procede de no salirnos del orden natural establecido por Dios, no es sólo inútil sino perjudicial intentar realizar cualquier acto que contraríe el orden natural de las cosas. Así, hay que aceptar que todo adquiere sentido al atender a ese orden natural sólo si nos dejamos llevar por las pasiones pretenderemos alterar el orden y cometeremos el error de no adaptarnos a lo que él nos prescribe¹²⁵. Si consideramos estas ideas entenderemos primero la inutilidad de querer salirnos del orden que la Naturaleza marca, pues nadie puede saber lo que está previsto para cada persona, y, en este sentido, sacrificar la felicidad presente por una hipotética felicidad futura carece de sentido.

Pero, sobre todo, entenderemos que sería un error no atender al orden natural de las cosas. Despreciar el interés del menor supone, en este sentido, ir en contra de lo que esta prescrito en la Naturaleza, y, por consiguiente, no puede suponer más que el

Y es en este mismo sentido que se puede entender el que exprese: “En la incertidumbre de la vida humana evitemos, sobre todo, la falsa prudencia de inmolar el presente al futuro; a menudo supone inmolar lo que es a lo que no será. Hagamos al hombre feliz en todas las edades, no vaya a ser que después de muchos cuidados muera antes de haberlo sido”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 91-93 y 569. Los subrayados son míos).

¹²⁵ Ya en las primeras páginas de su *Emilio* se observa esta idea al manifestar Rousseau como las propias insuficiencias del niño tienen pleno sentido si atendemos a un orden necesario de las cosas: “Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza serían inútiles hasta haber aprendido a servirse de ellas; le serían perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarle; y abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades. ¡Suelen quejarse del estado de la infancia! No comprenden que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño”.

Y es que es gracias a las características propias del niño en cada etapa de su vida que puede darse el aprendizaje adecuado. Es en este sentido, en que, por ejemplo, señala Rousseau: “Sufrir es lo primero que debe aprender, y lo que mayor necesidad tendrá de saber. Parece que los niños sólo son pequeños y débiles para tomar estas importantes lecciones sin peligro”. (Véanse estos párrafos en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 34 y 90).

comienzo del desastre, de la corrupción del hombre natural. Así, finalmente, si atendemos al orden natural de las cosas la única manera de conseguir formar al hombre natural es siguiendo el camino que la Naturaleza ha marcado para su desarrollo en todo momento de su vida; es decir, conociendo y satisfaciendo el auténtico interés del niño en cada etapa de su evolución¹²⁶.

2. La determinación del interés del niño.

Donde Rousseau sí continúa casi sin fisuras con los planteamientos tradicionales, y, en este sentido, defiende posiciones contrarias a las que más tarde defenderá el movimiento liberacionista, es respecto a la consideración de quién determina cuál es el mejor interés del niño. Así, para Rousseau no se puede dejar esa definición de su interés al propio niño, pues, como antes se señalaba, para el ginebrino el uso de la razón sólo se alcanza en la adolescencia, y aun entonces se encuentra demasiado confusa para poder confiar en ella, ya que su adquisición, todavía inmadura, coincide (como veremos con más detalle en el apartado dedicado a la educación) con el surgimiento de pasiones, como la sexual, que no puede dejar de ofuscar el recto entendimiento. Siendo para Rousseau la razón, junto a la conciencia, la guía necesaria que nos concede la Naturaleza para conseguir dirigir nuestra vida conforme a lo que nos conviene¹²⁷. Lo que ha de suponer que mientras que el niño no haya desarrollado su

¹²⁶ Este planteamiento se puede seguir en el razonamiento que Rousseau hace a propósito de su crítica al hiperproteccionismo que algunas madres realizan; considerando que esa forma de actuar es inútil en cuanto que no siempre se podrá proteger a la persona como en ese momento se pretende, ya que no se puede saber a qué se ha de enfrentar el niño en el futuro, y es un error en cuanto que lo que se consigue es crear un ser débil, que no podrá soportar los futuros rigores que seguramente le aguardan. Pero, en todo caso lo que representa es un error porque no se ajusta al orden prescrito en la Naturaleza, para Rousseau existe el interés último de conseguir formar el hombre natural, que es el realmente valioso, y para ello es imprescindible correr ciertos riesgos en la infancia, pero bien entendido que serán riesgos que la propia Naturaleza exige y no establecidos artificialmente por los hombres. (Véase en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 49-50).

¹²⁷ Quizás pueda chocar esta idea si recordamos que en el primer apartado señalé que el amor de sí era la guía que nos proporcionaba la Naturaleza para poder dirigir nuestra vida de acuerdo con el orden natural establecido por Dios; así como la piedad también nos era dada por la Naturaleza para desarrollar el sentimiento de humanidad necesario para la convivencia humana. Entiendo que en el planteamiento rousseauiano esta diversidad de guías tiene su justificación si atendemos a sus cometidos complementarios en el proceso evolutivo de la persona. Las cuatro, adecuadamente comprendidas, tiene el mismo objetivo, aunque suponen capacidades diferentes de la persona que se desarrollan en momentos diferentes de su propia evolución.

En este sentido, lo que verdaderamente es lo mejor para uno mismo (el amor de sí) no es sino actuar conforme a su naturaleza; pero, cuando se establezcan necesariamente relaciones afectivas con otras personas, la única manera de poder alcanzar la propia felicidad será seguir las pautas que la piedad nos marca; la razón nos sirve, en su caso, para poder conocer el bien y dirigir así nuestra conducta; no

razón y, consiguientemente, no sea capaz de entender correctamente a su conciencia¹²⁸, habrá de supeditarse necesariamente a lo prescrito por los adultos¹²⁹.

Por eso el niño puede ayudar en el conocimiento de su auténtico interés, pero sus opiniones no pueden dejar de ser más que manifestaciones que se han de interpretar convenientemente para concretar cuál es realmente ese interés. Siguiendo un ejemplo de Rousseau, el niño como el enfermo puede hacer ver que síntomas tiene, pero es incapaz de determinar su enfermedad y mucho menos de diagnosticar el tratamiento adecuado, para ello necesita de alguien, el médico, que sepa interpretarlos correctamente y conozca qué remedios son los apropiados¹³⁰.

Una vez rechazada la posibilidad de que sea el niño el que pueda determinar su mejor interés sólo queda la posibilidad de que sean los adultos los que lo hagan¹³¹. No obstante, esta conclusión necesaria choca con una fuerte contradicción con otros planteamientos de Rousseau. Porque no hace falta sólo tener una razón desarrollada, sino que es necesario que lo haya sido correctamente, es decir, acorde con lo prescrito

obstante, en todo momento actuamos, o deberíamos actuar, conforme a lo que se nos exige en el orden natural que Dios ha establecido y que se manifiesta en los mandatos que ha impreso en nuestra conciencia, que, así, se manifiesta como un desarrollo del amor de sí para el que es necesario el uso de la propia razón. (Estas conclusiones pueden verse reflejadas en algunos pasajes de la *Profesión de fe del Vicario Saboyano* y en su *Carta a Christophe de Beaumont*. Véase así en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 359, 386-387, 390-393 y 397; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., págs. 540-541).

¹²⁸ En este sentido, resulta esclarecedor el siguiente pasaje de Grimsley: “Del hecho de que la conciencia esté entroncada en un sentimiento o instinto que nos lleve a amar el bien, no se deduce que tenga un conocimiento específico del mismo. El principio que era aplicable a la voluntad es también aplicable a la conciencia; la conciencia necesita ser iluminada. Aunque el sentimiento innato nos lleva espontáneamente hacia el bien, aún necesita que se le cultive. Esto es tanto más importante si recordamos que la voz de la conciencia suele tener escaso volumen, y como ama la paz y la tranquilidad, es fácilmente anegada por el ruido de las pasiones; si bien su voz no puede ser acallada, sí puede ser silenciada cuando es más necesario que se la oiga. Por lo tanto, la conciencia, para ser plenamente eficaz, necesita de la cooperación de la razón”. (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., pág. 88).

¹²⁹ Esta idea se puede observar en un párrafo que, al estar encuadrado en su exposición sobre la educación de las niñas, nos permite también destacar la mayor autoridad que para Rousseau se ha de utilizar con las niñas como consecuencia de la diferente naturaleza que a las mismas atribuye: “Conviene observar además que hasta la edad en que la razón se esclarece y en que el sentimiento naciente hace hablar a la conciencia, lo que está bien o mal para las personas jóvenes es lo que han decidido tal las gentes que las rodean. Lo que se les ordena está bien, lo que se les prohíbe está mal; no deben saber más sobre ello; ahí se ve la importancia que tiene, más todavía para ellas que para los muchachos, la elección de las personas que deben acercárseles y tener alguna autoridad sobre ellas”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 518).

¹³⁰ Rousseau utiliza este símil para señalar que la educación negativa es propicia para que el preceptor-médico tras una atenta observación del niño-enfermo pueda saber su carácter y actuar en consecuencia. (Véase así en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 114).

¹³¹ En este sentido, resulta esclarecedor el siguiente párrafo (al que también aludí en el apartado sobre las relaciones entre padres e hijos) de Rousseau: “El hombre sabio sabe permanecer en su sitio; pero el niño que no conoce el suyo no podría mantenerse en él. (...) Sólo está sometido a los demás por sus necesidades, y porque ellos ven mejor que él lo que le es útil, lo que puede contribuir o perjudicar a su conservación”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 100).

por la Naturaleza, ya que sólo esa razón es capaz de distinguir lo que realmente es conforme con la Naturaleza y lo que se desvía de lo por ella establecido. Por consiguiente, sólo un adulto con una razón rectamente formada, un hombre natural, podrá saber lo que constituye el auténtico interés del niño, lo que le conviene conforme a la Naturaleza. Pero esta exigencia plantea un problema lógico: cómo se puede formar el hombre natural, si para ello se exige que haya sido guiado durante su infancia de acuerdo con la razón recta, que sólo puede poseer un hombre natural previamente formado.

Este problema lógico se ve además agravado en los planteamientos de Rousseau por su ya señalada visión pesimista de la sociedad. Pues, si como él señala la corrupción de la sociedad ha llegado a unos momentos de extrema gravedad (sobre todo en las ciudades), y, concretamente, recrimina la inadecuación de las madres, los padres y los maestros, resulta un contrasentido entender que serán esos adultos los que hayan de distinguir el auténtico interés de los niños y actúen en consecuencia.

Rousseau es consciente de estas dificultades, pero sólo encuentra soluciones insatisfactorias a las mismas. Primero, cabría considerar el reconocimiento del amor natural que los padres sienten hacia sus hijos como guía idónea para conocer el interés del niño y actuar en consecuencia. En el pasaje antes citado, Rousseau señalaba explícitamente: "...si la voz de la naturaleza es el mejor consejo que pueda escuchar el padre para cumplir bien sus deberes (...) La única virtud que el padre de familia necesita, consiste en guardarse de la depravación e impedir que se corrompan sus inclinaciones naturales (...) para obrar bien, le basta con consultar a su corazón (...) La naturaleza ha creado multitud de buenos padres de familia"¹³². Pero a los problemas que, conforme a lo señalado en el apartado en que se trataban las relaciones sobre los padres y los hijos, hacían dudar de la confianza que se podía tener en esa guía natural, se añaden ahora otras consideraciones que los agravan. Efectivamente, no sólo hay que considerar que Rousseau se está refiriendo, en el párrafo transcrito, al cumplimiento de deberes que estarán directamente relacionados con la función del padre como "cabeza de familia", mientras que el adecuado interés del niño ha de completarse con las funciones que tiene como padre-preceptor; y que el propio Rousseau apunta en otros pasajes el hecho de que en ocasiones los padres actúan contra lo estipulado en la Naturaleza, tanto por un defecto cuanto por un exceso en ese amor; sino que ahora habrá de tener en cuenta

también la enorme dificultad, que hace prácticamente inviable el proyecto, que se deriva del hecho de que los padres no pudiesen saber realmente qué es lo estipulado en la Naturaleza. Así, habría que entender que el no haber sido educados ellos mismos conforme al orden natural, y vivir en una sociedad corrompida y corruptora, les impedirá escuchar esa “voz de la naturaleza” que les permita “cumplir bien sus deberes”. Y es que, precisamente porque será prácticamente imposible que el padre pueda “guardarse de la depravación e impedir que se corrompan sus inclinaciones naturales”, le resultará prácticamente imposible “consultar a su corazón”; pues conforme al pasaje antes referido de Grimsley, habría que entender que “el ruido de las pasiones” y la falta de la necesaria “cooperación de la razón” le impedirán escuchar la voz de su conciencia¹³³.

Una segunda solución que se podría apuntar que señala Rousseau, pero sin mucha convicción, sería la posibilidad de que existiesen hombres que hubiesen conseguido, de forma casi milagrosa, formarse de acuerdo con la Naturaleza¹³⁴. Pero, sobre todo, su respuesta al problema es su *Emilio*.¹³⁵ En él trata de ir paso a paso en la evolución del niño, desde su nacimiento hasta que es un adulto con las responsabilidades de ciudadano al casarse, y pone especial cuidado precisamente en marcar cuales han de ser las necesidades del niño en todo momento, cuales son sus auténticos intereses y cómo han de ser satisfechos de acuerdo con lo que la Naturaleza prescribe. En este sentido, se entiende que Rousseau realice continuamente una aplicación práctica de sus principios generales, teme que éstos no sean entendidos

¹³² En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 6-7.

¹³³ Véase en Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., pág. 88.

¹³⁴ Así, al notar los impedimentos que muchos padres opondrán para ejercer su deber de ser el preceptor de sus hijos, señala la dificultad de encontrar un auténtico preceptor: “Cuanto más se piensa, más dificultades nuevas advertimos. Sería menester que el preceptor hubiera sido educado por su alumno, que sus criados hubieran sido educados por su amo, que todos los que se acercan hubieran recibido las impresiones que deben comunicarle; de educación en educación habría que remontarse hasta quién sabe dónde. ¿Cómo es posible que un niño sea tan bien educado por quien no ha sido bien educado él mismo? Ese raro mortal, ¿es inencontrable? Lo ignoro. En estos tiempos de envilecimiento, ¿Quién sabe qué punto de virtud puede alcanzar todavía un alma humana? Pero supongamos que se ha encontrado ese prodigio. Considerando lo que debe hacer veremos lo que debe ser”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 53).

¹³⁵ En este sentido es interesante la apreciación que, dentro de una argumentación más amplia, realiza Grimsley sobre el carácter ideal que tiene el tutor que habrá de dirigir la vida y la educación de Emilio, señalando: “As we might expect, he [Rousseau] often speaks to the would-be tutor, either to encourage or to criticise him. This is not surprising in view of the importance of the tutor’s role and Rousseau’s view of him as a superior being readily identified with the ‘sublime souls’ who figure so prominently in other didactic and fictional works. (...) *Émile* is as much an attempt to produce an ideal tutor as it is to create an ideal pupil...”. (Grimsley, Ronald: “Rousseau and his reader: the technique of persuasion in *Émile*”, en

correctamente y también que ante situaciones concretas no se sepa cual ha de ser la respuesta correcta que se haya de dar¹³⁶.

Aunque esta respuesta de Rousseau tampoco termina de ser convincente. Primero, porque, evidentemente, supone aceptar que él mismo es un hombre formado conforme a lo establecido en la Naturaleza (algo en lo que él sí parece creer¹³⁷); segundo, porque los destinatarios de su libro seguirán siendo hombres corrompidos que no podrían hacer un uso adecuado de sus enseñanzas; pero, sobre todo, porque en realidad la labor fundamental que supone saber lo que es conforme o no con la Naturaleza, y en este sentido lo que constituye el auténtico interés del niño, resulta, finalmente, casi de imposible determinación (inconveniente del que es muy consciente el mismo Rousseau y del que explícitamente nos avisa en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* al significar que aunque es posible avanzar en el conocimiento de la naturaleza del hombre ya no nos es posible conseguir un conocimiento absoluto de la misma¹³⁸).

Leigh, R.A. (ed.): *Rousseau after 200 years. Proceedings of the Cambridge bicentennial colloquium*, cit., pág. 232).

¹³⁶ A esta idea responde la invención en el *Emilio* de un numeroso anecdótico: "Para no aumentar inútilmente el libro, me he contentado con plantear principios cuya verdad debían sentir todos y cada uno. Mas, en cuanto a las reglas que podrían necesitar pruebas, he aplicado todas a mi Emilio o a otros ejemplos, y he demostrado mediante detalles muy amplios cómo podría ponerse en práctica lo que yo establecía; tal es, al menos, el plan que me he propuesto seguir". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 54).

¹³⁷ Así, aunque, como es obvio y él mismo reconoce en otros pasajes, su educación no fue tal y como es la que describe como idónea, sin embargo, otros pasajes son significativos en ese sentido; como cuando señala al comienzo de su "Segundo paseo": "Al formar, pues, el proyecto de describir el estado habitual de mi alma (...) Esas horas de soledad y de meditación son las únicas de la jornada en que soy plenamente yo y estoy conmigo sin distraimiento ni obstáculo, y en que puedo decir realmente que soy lo que la naturaleza ha querido". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Las enseñanzas del paseante solitario*, edición de Francisco Javier Hernández, trad. Carlos Ortega Bayón, col. Letras Universales, Cátedra, Madrid, 1986, pág. 51).

También se puede apreciar este planteamiento cuando expone Starobinski: "Se puede concebir una educación que prevenga y contrarreste la influencia maléfica de una sociedad corrompida. Pero, para que sea posible una educación de este tipo, es preciso que el educador conozca la naturaleza, o que sea, como Rousseau, un <<hombre natural>>. Será, pues, indispensable tener siempre presentes no solo la imagen viva de la naturaleza primitiva del hombre, sino además las causas exactas de su desnaturalización". (En Starobinski, Jean: "Introducción", en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. xxxiv).

¹³⁸ Así, ya en el Prefacio del *Discurso*, señala: "¿Cómo llegará el hombre, al fin, a verse tal cual le formó la naturaleza, a través de todos los cambios que la sucesión de los tiempos y de las cosas han debido de producir en la constitución original, y a separar lo que tiene de su propio fondo de lo que las circunstancias y sus progresos han añadido o cambiado a su estado primitivo? (...) Otros podrán fácilmente ir más lejos por el mismo camino, sin que a nadie le sea fácil llegar a su término. Porque no es ligera empresa el separar lo que hay de originario y de artificial en la naturaleza actual del hombre y conocer bien un estado que ya no existe, que ha podido no existir, que probablemente no existirá jamás, y del cual, sin embargo, es necesario tener nociones justas para juzgar bien de nuestro estado presente. (...) Por ello me parece que la solución del problema siguiente no es indigna de los Aristóteles y Plinios de nuestro siglo: *¿Qué experiencias serían necesarias para llegar al conocimiento del hombre natural, y*

En todo caso, lo que queda claro es que su doctrina significa que se ha de aceptar como mal menor que el interés del niño sea decidido por los adultos, y en principio por los padres; pues, al fin y al cabo ese sería el orden natural de las cosas, y a él hay que adaptarse en la medida de lo posible.

cuáles son los medios de hacer estas experiencias en el seno de la sociedad? Lejos de emprender la solución de este problema, creo haber meditado bastante sobre el tema para atreverme a contestar de antemano que los más grandes filósofos no serán bastante hábiles para dirigir estas experiencias, ni los más poderosos soberanos lo serán tampoco para hacerlas, concurso que no es razonable esperar, sobre todo con la perseverancia o más bien con la ilustración y buena voluntad, indispensables de una y otra parte, para llegar al éxito”.

Siendo, en este sentido, de interés observar como el propio Rousseau al determinar en el *Emilio* qué es lo que es conforme a la Naturaleza y qué es contrario a ella utiliza, según las ocasiones, fundamentos diferentes, que no pueden dejar de entenderse como elementos que le sirven para apoyar en cada momento una idea preconcebida.

Así, si bien parte del principio general de que no se han de adquirir hábitos artificiales por el niño, pues ello condicionaría su naturaleza; señalándose en este sentido, por ejemplo, que se evite que coman y duerman a la misma hora. Sin embargo, eso no le impide haber defendido justo en la frase anterior que al niño se le habitúe a la oscuridad porque considera que es un hábito saludable, aunque no parece que deje de ser artificial. Y, más claramente artificial se presenta el hábito que antes propugnaba de lavar al niño con agua cada vez más fría, así como acostumbrarle al agua muy caliente; pues lo justifica, por un lado, por el bien que le va a causar a la persona en el futuro, pero también, y curiosamente, porque aquí la naturaleza no se revela simplemente en el recién nacido sino que estima que incluso esa naturaleza se encuentra ya corrompida por las malas costumbres adquiridas por los padres de nuestra cultura. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 17-19; y respecto a las ideas expuestas en el *Emilio*, pueden verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 71 y 66-67).

IV LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Los planteamientos educativos de Rousseau han tenido una enorme trascendencia en la historia de la pedagogía¹³⁹, y su novedad con respecto a los existentes en su época es manifiesta¹⁴⁰. Pero lo que resulta necesario para la mejor comprensión del tema de la presente investigación es el análisis de algunas cuestiones directamente relacionadas con la formación del ciudadano a través de la educación; cuestión que, en los planteamientos de Rousseau, va directamente unida a la formación del hombre natural. En este sentido, un título más correcto para este apartado hubiese podido ser: la formación del ciudadano y del hombre natural a través de la educación.

1. La necesaria dirección en la formación de la persona.

El primero de los asuntos principales que trataré en este apartado es el reconocimiento por Rousseau de que para la formación pretendida del hombre no se

¹³⁹ Una referencia de esa influencia la podemos encontrar en Cohen: “su pensamiento educativo fue también el punto de partida de lo que se considera como la Nueva Educación, que indudablemente ha influido en todo pensamiento educativo importante desde sus días hasta la fecha”. (Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., págs. 42-43).

¹⁴⁰ Novedad y presunción de trascendencia de las que, evidentemente, no dejaba de ser consciente el propio Rousseau; y así lo manifiesta, por ejemplo, al señalar: “...mis primeras máximas educación, aunque contrarias a las que se hallan establecidas, son de una evidencia a la que difícil será a todo hombre razonable negarle su asentimiento”.

Ya antes había mostrado Rousseau el profundo rechazo que le producía el sistema educativo vigente; como señala en una nota Château: “Desde sus primeras obras, Rousseau es muy severo con los colegios de su tiempo; vuelve a estas críticas en el *Emilio*”. Y así se puede constatar cuando manifiesta: “Hablaré poco de la importancia de una buena educación; no me detendré tampoco a probar que la que está en uso es mala; mil otros lo han hecho antes que yo, y no me gusta llenar un libro de cosas que todo el mundo sabe. Solo señalaré que, desde tiempos inmemoriales, no hay otra cosa que un clamor contra la práctica establecida, sin que a nadie se le ocurra proponer otra mejor”.

Del mismo modo es explícito en la crítica cuando al exponer cómo se ha de introducir al joven Emilio en el mundo señala: “El extravío de la juventud no comienza ni por el temperamento ni por el sentido, sino por la opinión. Si aquí tratáramos de muchachos que se educan en colegios, y de chicas a las que educan en conventos, yo haría ver que esto es cierto, incluso a su respecto; porque de las primeras lecciones que toman unos y otras, las únicas que fructifican son las del vicio y no es la naturaleza la que los corrompe, es el ejemplo; pero abandonemos a los pensionistas de colegios y conventos a sus malas costumbres, nunca tendrán remedio. Yo sólo hablo de la educación doméstica...”. Volviendo a referirse en casi idénticos términos cuando es de la introducción de la joven en el mundo de la que habla: “Los conventos son auténticas escuelas de coquetería; no de esa coquetería honesta de que he hablado [a la que me refiero en el apartado sobre la formación del ciudadano a través de la educación], sino de esa que produce todos los defectos de las mujeres y hace las petimetras más extravagantes”. (Véanse estos párrafos en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 54-55, 28, 446 y 527; y la referencia de Château en Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 194).

puede confiar solamente en el desarrollo natural de sus cualidades, sino que resulta igualmente necesaria una adecuada intervención del hombre¹⁴¹. En realidad, los fundamentos de este planteamiento en una parte ya han sido analizados anteriormente, y en otra parte serán analizados con más propiedad en el quinto apartado, ya que no dejan de ser una consecuencia de ideas como la consideración de la bondad natural del hombre, la dialéctica libertad-autoridad, la necesidad de respetar el orden prescrito en la Naturaleza y de atender a las auténticas necesidades y cualidades del niño. No obstante, conviene considerarlos aquí para su concreción y aplicación en el tema que ahora nos ocupa, y para resaltar la diferencia esencial que se plantea, en cuanto a la educación del niño, entre la proposición de Rousseau y la que luego se realizará desde el movimiento liberacionista.

Los liberacionistas, como antes aludí, al partir tanto de la bondad de la naturaleza del niño, cuanto de una profunda confianza en las capacidades del menor para poder utilizar la libertad en su provecho, estimarán que es el niño el que debe dirigir y controlar su propia educación, consiguiéndose, así, un adecuado desarrollo de sus cualidades naturales. Sin embargo, Rousseau, aunque también partiese de la bondad de la naturaleza del niño, como también hemos visto, no compartía la confianza en el buen uso que de la libertad haría el niño si se le dejase actuar sin una rígida guía externa. Por lo que, para el ginebrino, la única forma de que se consiga el adecuado desarrollo de las cualidades naturales del niño es complementando el desarrollo natural con esa guía externa que sepa dirigir y controlar correctamente la educación del menor. Así pues, ambos planteamientos comparten el ideal de conseguir el buen desarrollo de las cualidades naturales del niño; lo que sucede es que mientras que los liberacionistas confían en que el niño sabrá elegir el mejor medio de conseguirlo, Rousseau no tiene esa confianza, y lo establece como meta que debe tener la educación.

Atendiendo a estas consideraciones aparece claro y rotundo el sentido de la distinción de tres educaciones, y de su orden de prevalencia, que Rousseau realiza en las primeras páginas del *Emilio*: “Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia; nacemos estúpidos, necesitamos juicio.

¹⁴¹ Este sentido se observa cuando Rousseau señala por medio de Wolmar: “He de repetir que no se trata de modificar el carácter ni de violentar la naturaleza, sino de impulsarlo, por el contrario, hasta allá donde pueda ir, cultivándolos e impidiendo que degeneren; pues de esta manera es como se desarrolla un hombre debidamente, y la educación remata así la obra de la naturaleza”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, cit., V, 3, pág. 235).

Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación. Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres, o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nos enseñan a hacer de tal desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. Así pues, cada uno de nosotros es formado por tres clases de maestros. El discípulo en el que sus lecciones diversas se oponen se halla mal educado, y nunca estará de acuerdo consigo mismo. Aquel en quien todas ellas coinciden en los mismos puntos y tienden a los mismos fines, va solo a su meta y vive consecuentemente. Sólo éste se halla bien educado. De estas tres educaciones diferentes, la de la naturaleza no depende de nosotros; la de las cosas sólo depende en ciertos aspectos; la de los hombres es la única de la que somos realmente dueños; todavía no lo somos más que por suposición: porque, ¿quién puede esperar dirigir por entero las palabras y acciones de todos cuantos rodean al niño? Desde el momento en que la educación es un arte, resulta casi imposible que triunfe, puesto que el concurso necesario para su éxito no depende de nadie. Todo lo que puede hacerse a fuerza de cuidados es acercarse más o menos a la meta, pero se necesita suerte para alcanzarla. ¿Cuál es la meta? La misma de la naturaleza: acaba de ser probado. Dado que es necesario el concurso de tres educadores para su perfección, hay que dirigir hacia aquella sobre la que nada podemos las otras dos”¹⁴².

Así, pues, será en la consecución de ese fin que Rousseau planteará una nueva forma de entender las funciones del maestro¹⁴³. No es el traspaso de sus conocimientos

¹⁴² En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 34-35.

En el mismo sentido, señalará después como pese a nacer con capacidades, no se puede predicar del recién nacido ni conocimiento ni voluntad en sus acciones (algo que, como veremos, desde el liberacionismo sí que se pretendía atribuir al bebé): “Nacemos capaces de aprender, pero sin saber nada, sin conocer nada. El alma encadenada a órganos imperfectos y semiformados, no tiene siquiera sensación de su propia existencia. Los movimientos, los chillidos del niño que acaba de nacer, son efectos puramente mecánicos, carentes de conocimiento y de voluntad”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 68).

¹⁴³ Algunas referencias sobre la crítica de Rousseau a la forma de actuar los maestros de su época pueden verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 212; o en Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., pág. 571).

En todo caso es necesario advertir que en lo que sigue me habré de referir a las consideraciones que sobre la figura del maestro se realizan en el *Emilio*, donde Rousseau expone sus planteamientos sobre la forma en que ha de dirigir la formación del niño. Pues en sus escritos políticos, *Discurso sobre la Economía política* y *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, en los que, como después expondré más ampliamente, Rousseau aboga por una educación pública, las funciones de los maestros están más acordes con las funciones tradicionales; siendo quizás lo más relevante la enorme importancia que Rousseau concede tanto a los maestros como a los magistrados encargados de la educación, y el que

al de los niños su cometido esencial, sino el de estimular el interés del niño en su educación, y el de proporcionar los medios, crear las circunstancias, para que el alumno pueda dirigir adecuadamente su educación de acuerdo con sus particulares cualidades y capacidades¹⁴⁴. Aunque, bien entendido que es el maestro el que realmente dirige y

estipule la necesidad de que los maestros sean conciudadanos respetados y respetables, para que así pudiesen cumplir con su función primordial en la educación pública de inculcar el amor a la patria en los niños. De este modo, señala en el *Discurso*: “Nada diré acerca de los magistrados destinados a presidir esta educación que constituye sin duda el asunto más importante del estado. Sabido es que si se acordasen ligeramente semejantes señales de confianza pública y si esa sublime función no supusiese para aquellos que hubiesen cumplido dignamente con el resto de sus funciones, el precio de su trabajo, el honorable y dulce reposo en su vejez y la culminación de todos los honores, entonces toda la empresa sería inútil y la educación fracasaría, pues allí donde la lección no esté sostenida por la autoridad y el precepto por el ejemplo, la instrucción resulta infructuosa y la misma virtud pierde su crédito cuando está en boca de quien no la practica”. Y en las *Consideraciones*: “...Sus enseñantes serán únicamente polacos, preferentemente casados, distinguidos todos ellos por sus costumbres, su probidad, su buen sentido, su inteligencia, y todos 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. Guardaos sobre todo de convertir en oficio el estado de pedagogo”. Añadiendo después: “Cualquiera que sea la forma dada a la educación pública, sobre la que aquí no entro en detalle, es conveniente establecer un Colegio de Magistrados de primer rango que detente su suprema administración, y que nombre, revoque y cambie a voluntad tanto a directores y jefes de estudio de los colegios -quienes serán, según dijimos, candidatos a las altas magistraturas-, cuanto a los maestros de gimnasia (...) Puesto que la esperanza de la República, y la gloria y la suerte de la nación dependen de tales instituciones, éstas tienen una importancia que me sorprende que en ninguna parte le haya sido reconocida”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., pág. 32; y en Rousseau, Jean-Jacques: “Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma”, en Rousseau, Jean-Jacques: *Proyecto de Constitución para Córcega - Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, Estudio preliminar y traducción de Antonio Hermosa Andújar, col. Clásicos del Pensamiento, Tecnos, Madrid, 1988, págs. 69 y 72).

¹⁴⁴ Algunas referencias sobre la necesidad prescrita por Rousseau de que el maestro realice el máximo acercamiento posible a la realidad del niño, adaptando la educación a sus particulares cualidades y capacidades, en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 68, 250, 254-255, 264-265, 303 y 3331-333.

Incluso en la exposición que hace Rousseau en su segundo *Discurso*, esta adecuación de la educación del niño a sus capacidades se une al límite que como vimos ponía el ginebrino a la autoridad de los padres en el beneficio del niño; criticando, así, el derecho que se reconocía a los padres de elegir la educación de sus hijos conforme a sus propias preferencias. (Véase, en este sentido, en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. 119-120).

También es interesante en este sentido constatar la acentuación que realiza Rosen en la motivación del educando como elemento clave para comprender la complementariedad que ha de existir en los dos aspectos aparentemente contradictorios de la función del maestro: permitir que el niño se desarrolle en libertad y realizar una fuerte dirección y control de dicha educación. Para Rosen, Rousseau distingue como elementos innatos al niño los deseos, el interés y la curiosidad. Éstos proporcionan al niño la suficiente motivación como para que pueda empezar su educación; pero sólo con ellos el niño no podría alcanzar el nivel moral e intelectual que sí conseguiría con un mayor desarrollo de sus auténticas capacidades. Por eso se hace necesaria la actividad directora del maestro con la que se permite tanto el desarrollo natural propio del niño cuanto que el maestro impida un desarrollo antinatural y lleve a sus máximo desarrollo todas las potencialidades naturales del niño (en donde habría que incluir esa educación que Rosen señala como complemento a la natural, en tanto en cuanto que incorpora materias, como las matemáticas, apropiadas para el ciudadano y el desarrollo de ciertas cualidades de la persona, pero que no considera que sean propias de una educación estrictamente natural). Pero, subraya Rosen, en la realización de esa labor, la única forma de conseguir la complementariedad entre el desarrollo “espontáneo” y el “dirigido” de las cualidades del niño, es que el maestro atienda siempre a lo que es la auténtica motivación del niño. Con ello se consigue que sus motivaciones naturales, que permitirían el desarrollo, y seguramente imperfecto, de sólo algunas de sus capacidades potenciales; sean

controla totalmente esa educación; ya que, como antes vimos, si bien es fundamental que el niño crea que actúa libremente, es el preceptor el que en todo caso dirige esa educación, debiendo, cuando sea necesario, servirse incluso del engaño. Esta concepción de las funciones del maestro entiendo que está muy bien sintetizada en una frase de Rousseau: "...para él [el ayo], se trata menos de instruir que de guiar. No debe dar preceptos, debe hacer que los encuentren"¹⁴⁵.

Esta duplicidad aparentemente contradictoria de las funciones del maestro, en realidad, puede señalarse que ha servido para justificar tanto la concepción actual más común del maestro, cuanto la concepción que de éste defenderá el movimiento liberacionista. Sólo que en cada caso se ha potenciado un aspecto concreto. Así, sin que se llegue al extremo de manipulación de la libertad del menor que Rousseau describe en la construcción artificial de todas las condiciones que le rodean, la concepción dominante entiende que el maestro ha de intentar transmitir unos valores y conocimientos al niño sirviéndose para ello de las apreciaciones que haga sobre las cualidades y capacidades del alumno y del estímulo del niño en su propio aprendizaje¹⁴⁶; es decir, crear las condiciones adecuadas para que el niño pueda

adecuadamente secundadas por las que le propone el maestro, que permitirán, finalmente, el completo desarrollo de todas esas capacidades naturales. En este sentido, el maestro no establecería decisiones últimas que el niño ha de aceptar necesariamente, sino que más bien realiza proposiciones que el niño podría rechazar conforme a su propio criterio y experiencia; lo importante es que el niño pueda desarrollar, con la ayuda del maestro, sus capacidades al máximo: para Rosen, que le permita tener una vida con autonomía moral dentro del Estado soberano. (Véase la exposición de estas ideas en Rosen, Marika Brione: "Motivations as the resolution of an educational paradox", en *Rousseau et l'éducation. Études sur l'Émile*, Actes du Colloque de Northfield (6-8 Mai 1983), cit., págs. 56-60).

¹⁴⁵ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 56.

En este sentido, se entiende también otras advertencias del ginebrino sobre la necesidad de que, contrariamente a lo que observa en su sociedad, sea el maestro el que dirija la educación del alumno, sin preceptos pero con un control total: "Joven preceptor, os predico un arte difícil: dirigir sin preceptos y hacer todo sin hacer nada. (...) En las educaciones más esmeradas, el maestro manda y cree dirigir: en realidad es el niño el que dirige. Se sirve de lo que exigís de él para obtener de vos lo que le place, (...) Tomad un camino opuesto con vuestro alumno; que siempre crea él ser el maestro, y que siempre lo seáis vos".

Por otra parte, puede ser de interés observar como Jouvenet, al analizar la "educación negativa", vincula esta función del maestro con un respeto a la voluntad del alumno, consideración que, como veremos, resultará esencial en el liberacionismo. Así, con el apoyo precisamente de la frase última de Rousseau que cito en el texto principal, señala Jouvenet: "Se trata, por tanto, de una intervención dentro del ejemplo antidogmático, que no impone ningún saber ni conocimientos *a priori*. En cambio, exige la aplicación de una estrategia de redescubrimiento mediante la acción. De ese modo, la formación de la persona soberana depende de una práctica donde predomina la libertad del alumno. Ésta descansa fundamentalmente en el respeto a la voluntad del sujeto". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 150-151; y en Jouvenet, Louis-Pierre: *Rousseau. Pedagogía y Política*, trad. Hélène Leuesque Dion, col. Biblioteca grandes pensadores, núm. 3, Trillos, México, 1982, pág. 44).

¹⁴⁶ Sin embargo, también cabe señalar posiciones críticas a la aplicación práctica de principios como los señalados. Así, una acerada crítica sobre las nefastas consecuencias que el mal desarrollo de los principios de la enseñanza progresista (de la que, como ya dijimos, identifica a Rousseau como fundador),

desarrollar su propia personalidad pero también para transmitirles unos valores y conocimientos básicos. Mientras que para los autores liberacionistas, como en su momento veremos con más detalle, la atención se ha de centrar en el respeto de la libertad del niño para controlar y dirigir su propia educación¹⁴⁷; por lo que el maestro únicamente ha de entenderse como figura que debe responder a las cuestiones que el menor le haga, y preocuparse por poner a su disposición los materiales y facilitar las condiciones que le permitan escoger lo que considere más conveniente para su educación¹⁴⁸. Así, a este respecto, se puede entender que si bien la finalidad de los

produce en nuestro actual sistema educativo, la realiza Crespo al denunciar las exageraciones a que pueden llevar esas funciones de los maestros que preconizara Rousseau: "...Pero lo que no sabe Emilio es que lo importante no es la cantidad de información sobre la materia que posean. Incluso se podría afirmar que cuanto más sepan, peor. Ello suele obstaculizar el nuevo estilo de dar clase que deben adoptar. Porque, en último término, de lo que se trata es de eso, es decir, de adoptar unas maneras más amables y fomentadoras de la participación. Por lo pronto, los profesores tienen que abandonar ese rígido papel de protagonistas, de representantes de la ciencia. Han de enterarse de un vez por todas de que el saber está insito en los infantes y la tarea del maestro es, por no emplear la manida metáfora de la partera, la de descorchar la botella escanciadora. Tienen que bajarse del pedestal e integrarse en los corrillos de muchachos, que supuestamente trabajan de manera fatigosa en pos de su desarrollo personal. En definitiva, tienen que dejar de ser tan aburridos y plastas, y aprender de los animadores culturales de los hoteles de turistas...". Y: "A imitación del fundador de la enseñanza progresista, sus seguidores han ido eliminando los saberes teóricos de la escuela, a la par que despojando de autoridad educativa y cultural al profesor o, lo que es peor, haciéndola pasar por irracional. La justificación es la de siempre: que la enseñanza ha de adaptarse a las necesidades de los discentes". (En Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., págs. 111-112 y 142-143).

¹⁴⁷ Aunque, como ya ha sido resaltado, la figura del maestro que dirija eficazmente la educación del niño resultará esencial en los planteamientos educativos del ginebrino, es curioso observar como en un pasaje de su *Discurso sobre las Ciencias y las Artes* se manifiesta antes a favor de la ausencia de maestros que la existencia de maestros, como los existentes, que impedirían el desarrollo de las capacidades del menor; idea ésta que muestra una buena concordancia con ese ideal liberacionista de la dirección y el control de la educación por el propio niño. Así, dentro de una argumentación crítica sobre la falta de rigor en los requisitos exigidos para aceptar a los que se han de dedicar a las ciencias y las artes, escribiría Rousseau: "Bien poco necesitaron de maestros aquéllos a quienes la naturaleza destinara a formar discípulos. Los Verulamio, los Descartes y los Newton, esos preceptores del género humano, no los tuvieron ellos mismos, ¿y qué guías les hubieran conducido hasta donde su inmenso genio les llevó? Unos maestros ordinarios no habrían podido menos que estrechar su entendimiento al encerrarlo en la angosta capacidad del de ellos mismos. Los primeros obstáculos les enseñaron a realizar esfuerzos, y así se ejercitaron en ir salvando el inmenso espacio que recorrieron". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, en Rousseau, Jean-Jacques: *Escritos de Combate*, traducción y notas de Salustiano Masó, Introducción, cronología y bibliografía de Georges Benrekassa, Col. Clásicos Alfabeta, Alfabeta, Madrid, 1979, pág. 30).

¹⁴⁸ En este sentido, resulta de interés resaltar como algunas de las manifestaciones de Rousseau expresan ideas que también podrían ser afirmadas por un autor liberacionista. Así, en tanto en cuanto suponen una mayor preponderancia de la actividad del niño en su propio aprendizaje y, en este sentido, una menor del maestro, que irá adquiriendo más la función de asesor o ayudante al que el niño puede recurrir cuando lo necesite en su propio proceso educativo. Siendo, en este sentido, interesante la observación que hace Rousseau, a propósito de su exposición sobre el periodo educativo que comienza a los doce años: "...En primer lugar, pensad que raramente os toca proponerle lo que debe aprender; es a él a quien corresponde desearlo, buscarlo, hallarlo; a vosotros, ponerlo a su alcance, hacer nacer con habilidad ese deseo y proporcionarle los medios de satisfacerlo...".

O cuando, al concluir la etapa educativa en que el alumno cuenta ya con quince años de edad, señala como con su método el maestro ha ofrecido al niño los caminos para la educación, pero es el niño el que se ha conseguido educar a sí mismo, lo que le permite tanto realizar un auténtico aprendizaje

planteamientos de Rousseau y los de los liberacionistas coincidirán en un punto esencial, como es el conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño, sin embargo, los medios serán diferentes, y, los resultados prácticos, también lo habrían de ser.

2. La educación del hombre natural y del ciudadano.

El segundo de los temas a tratar alejará todavía más el pensamiento de Rousseau de los liberacionistas, y, en ocasiones, lo asemejará al que vimos que defendían Platón y Aristóteles, y es que hay que entender que Rousseau va a defender que la educación ha de conseguir la formación tanto de la persona cuanto del ciudadano. En efecto, si al fin de conseguir que los hombres respeten el orden establecido en la Naturaleza va dirigido tanto su constitución política (que ha de permitir la convivencia en sociedad del hombre natural), cuanto su sistema educativo (que ha de permitir la formación del hombre natural); es entonces evidente que la formación de la persona, el desarrollo máximo de

cuanto asegurar que ese aprendizaje se adecue a sus auténticas capacidades: “Pienso que estas aclaraciones bastarán para marcar nítidamente el progreso que hasta ahora ha hecho el espíritu de mi alumno, y la ruta por la que ha seguido ese progreso. Mas quizás os asuste la cantidad de cosas que he hecho pasar ante sus ojos. Teméis que aplaste su espíritu bajo ese tropel de conocimientos. Todo lo contrario: le enseño más a ignorarlos que a saberlos. Le muestro el camino de la ciencia fácil, dicha sea la verdad; pero largo, inmenso, lento de recorrer. Le hago dar los primeros pasos para que conozca la entrada, pero nunca le permito ir lejos. Forzado a aprender por sí mismo, usa su razón y no la de otro; porque para no dar nada a la opinión no hay que dar nada a la autoridad, y la mayoría de nuestros errores proceden menos de nosotros que de los demás. De este ejercicio continuo debe resultar un vigor de espíritu semejante al que se proporciona al cuerpo con el trabajo y la fatiga. Otra ventaja es que sólo se avanza en proporción a las fuerzas propias. Como el cuerpo, el espíritu sólo lleva lo que puede llevar. Cuando el entendimiento se apropia de las cosas antes de depositarlas en la memoria, lo que luego se saca de él le pertenece. Mientras que, sobrecargando la memoria sin su conocimiento, nos exponemos a no sacar nunca de ella nada que le sea propio”.

Y, en el mismo sentido, al referirse Rousseau la educación de las niñas en el arte se apunta a la idea de la libertad en la dirección por la propia niña de esa educación: “Nos preguntamos si las niñas necesitan maestros o maestras. No lo sé: me gustaría que no tuvieran necesidad de unos ni de otras, que aprendieran libremente lo que tanta inclinación tienen de querer aprender, y que no se viese constantemente vagar de ciudad en ciudad tantos faranduleros engalanados. (...) En las artes que no tienen por objeto más que el agrado, todo puede servir de maestro a las jóvenes. Su padre, su madre, su hermano, su hermana, sus amigas, sus ayas, su espejo, y sobre todo su propio gusto. No se las debe ofrecer darles lección, es menester que sean ellas quienes la pidan: no debe hacerse una tarea de una recompensa, porque es sobre todo en esta clase de estudios donde el primer éxito consiste en querer triunfar. Por lo demás, si se precisan de modo absoluto lecciones de regla, no decidiré sobre el sexo de quiénes deban darlas”.

Aunque, no hay que olvidar que eso es sólo un aspecto de la concepción de Rousseau. Para él, vuelvo a señalar, la educación siempre ha de estar fuertemente dirigida por el maestro. Así, resulta significativo que, por ejemplo, en cuanto a la forma en que el maestro haya de responder a las cuestiones del niño, aclare en una nota: “Debe suponerse que no resuelvo sus preguntas cuando le place, sino cuando me place; de otro modo sería someterse a su voluntad y colocarme en la más peligrosa de las dependencias en que un ayo puede estar de su alumno”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 237, 277, 509 y 662).

sus cualidades y capacidades naturales, ha de coincidir necesariamente con la formación del ciudadano: la persona que ha de poder vivir en esa sociedad constituida tras el pacto social¹⁴⁹.

De esta manera, si en el *Emilio* parece claro, en principio, que al plantearse el dilema de formar, mediante la educación, a un ciudadano o a un hombre, se decanta por el hombre¹⁵⁰; sin embargo, un examen más atento nos permite observar que, en realidad, sólo opta por la formación del hombre porque la disyuntiva que se planteaba es entre el hombre natural y el ciudadano de una sociedad corrompida como las existentes¹⁵¹, pero,

¹⁴⁹ Así, en el estudio preliminar del *Discurso sobre la Economía política* de Rousseau, en el que ya se apuntan ideas de su pensamiento político que desarrollará en el *Contrato Social*, señala Candela: "...Ahora bien, Rousseau no opta en definitiva por escindir al ser humano en el discurso que describe el tránsito del estado de naturaleza al estado civil. Resulta que mientras investiga la posibilidad racional de unos <<Principios de Derecho político>>, las adquisiciones teóricas anteriores desempeñan aún la función paradójica de presentar al sujeto individual al mismo tiempo como hombre y como ciudadano, es decir como un complejo subjetual cultural, inescindible si se quiere llegar a pensar la ley como expresión de una voluntad <<general>>". (En Candela, José E.: "Estudio preliminar", en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. XIX-XX).

¹⁵⁰ Así, si primero plantea: "Es, por tanto, a esas disposiciones primitivas [primitivas en tanto en cuanto que nacen con el niño] a lo que habría que remitir todo, y ello sería posible si nuestras tres educaciones sólo fueran diferentes; pero, ¿qué hacer cuando son opuestas? ¿Cuando en lugar de educar a un hombre para él mismo se le quiere educar para los demás? Entonces el acuerdo es imposible. Forzado a combatir la naturaleza o las instrucciones sociales, hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano; porque no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo".

Después, al señalar la diferencia entre el orden social, donde la educación recibida sólo sirve para desempeñar un puesto concreto en la sociedad, y el orden natural, determina: "En el orden natural, por ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre, y quien está bien educado para ése no puede cumplir mal los que se relacionan con él. Poco me importa que destinen a mi alumno a la espada, a la iglesia o a los tribunales. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle. Lo admito, al salir de mis manos no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: será ante todo hombre; todo lo que un hombre debe ser sabrá serlo, llegado el caso, tan bien como cualquier otro, y por más que la fortuna le haga cambiar de puesto, estará siempre en el suyo".

También es interesante, en este sentido, observar como en la influencia que Cohen atribuye a los planteamientos de Rousseau: "Finalmente, los pedagogos y educadores que siguen compartiendo sus puntos de vista acerca del propósito de la educación, consideran que el educador debe tratar de producir un determinado tipo de persona, más que un individuo con unos conocimientos determinados; es decir, que los objetivos de la educación deberían ser más bien terapéuticos que puramente académicos o informativos. La persona mejor educada es, en opinión de Rousseau, la que "mejor puede resistir el bien y el mal de la vida" (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 36-37 y 40; y en Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., pág. 56).

¹⁵¹ Este es el fin del *Emilio* que hace explícito cuando señala en su *Carta a Christophe de Beaumont*: "Se trata de averiguar cómo habría que arreglárselas para impedir que tal cambio acontezca [el cambio que supone la corrupción del hombre, que siendo bueno por naturaleza se vuelve finalmente malo], y a eso he dedicado mi libro. No afirmo en él que en el orden actual la cosa sea absolutamente posible; pero sí afirmo, y continúo afirmando, que para conseguirlo no hay otros medios más que los que he propuesto".

Esta misma idea es la que parece apuntar Starobinski cuando en su *Introducción al Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* señala: "En el segundo *Discurso*, que es el preámbulo de su <<sistema>>, Rousseau apenas nos deja entrever estas perspectivas tranquilizadoras. Su propósito aquí es demostrar cómo el hombre se ha excluido de la armonía natural. (...) Aunque no subsista ya ninguna oportunidad de construir la sociedad justa (tal como lo fueron Esparta o Ginebra), aún es posible educar a un individuo de modo que adquiera suficiente razón para vivir de acuerdo con las

si se considera que la sociedad en la que ha de vivir el ciudadano le permite ser también un hombre natural, entonces la disociación antes señalada no existe, y es posible formar conjuntamente al hombre y al ciudadano¹⁵².

Esta idea se hace más evidente cuando al señalar Rousseau los deberes del padre (y refiriéndose, fundamentalmente, al de educar a los hijos, aunque aquí esté velado) establece: “Cuando engendra y alimenta a sus hijos, un padre no hace con ello más que la tercera parte de su tarea. Debe hombres a su especie, debe a la sociedad hombres sociales, debe ciudadanos al Estado. Todo hombre que pueda pagar esa triple deuda y no lo haga es culpable, y más culpable tal vez cuando la paga a medias”¹⁵³. Y adquiere consistencia en una visión más global del pensamiento de Rousseau, al considerar que es en la sociedad que surge tras el pacto social en la que el ginebrino piensa que ha de

exigencias de la naturaleza. El pesimismo histórico del *Discurso* está compensado por el optimismo antropológico, que es una de las constantes del pensamiento de Rousseau. <<El hombre es bueno por naturaleza.>> ¿Se ha perdido para siempre esta bondad natural? Sí, si atendemos a las sociedades. No, si atendemos al hombre singular. El mal no reside en la naturaleza humana, sino en las estructuras sociales”.

En este sentido lo entiende también Paul Monroe: “Según Rousseau, de la significación primaria de la educación conforme a la naturaleza, en oposición a la sociedad, se desprende un corolario: <<Debemos elegir entre hacer un hombre o un ciudadano, ya que no podemos hacer ambos a la vez>>. Pero debe entenderse que al hablar del ciudadano y de la sociedad, piensa en la civilización del siglo XVIII...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., pág. 541; en Starobinski, Jean: “Introducción”, en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., págs. xxxiii-xxxiv; y en Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., págs. 287-288).

¹⁵² En este sentido es interesante la siguiente observación de Châteaueu: “...Se comprende entonces por qué la educación de Emilio se prolonga hasta una edad tan avanzada. Rousseau ha visto, mejor que nadie, que para “sujetar” al niño al estado de hombre había que librar una lucha difícil. Su “libertad bien regulada” es el esbozo de virtud que conviene a una tierna edad. Pero para llegar a la virtud verdadera, a la virtud del hombre moral en la ciudad, no es en modo alguno demasiado toda la adolescencia y toda la juventud. La educación del hombre no acaba a los doce años, ni a los quince; debe proseguir hasta que el joven, por su participación en la vida adulta, por su inclusión en la ciudad, haya llegado por fin a la madurez...”. (En Châteaueu, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., págs. 197-198).

¹⁵³ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 52.

También en la referencia de Cohen que antes transcribía se puede apreciar claramente la defensa que en diferentes ocasiones se hace en los planteamientos de Rousseau de la educación que pretende el desarrollo de la propia personalidad del niño así como de la educación que pretende formar el ciudadano más adecuado para la sociedad y el Estado. Sin embargo, como consecuencia de la ya señalada incorrecta interpretación que en ocasiones realiza esta autora del pensamiento político de Rousseau, exagera aquí en sus planteamientos al mal interpretar que la educación del ciudadano en la sociedad ideal no es compatible con el desarrollo de la propia personalidad del individuo.

De hecho, sus planteamientos se han de matizar al aceptar después: “Habría de ser una preparación [la de Emilio], en un sentido lo más amplio posible, para la vida ulterior, que incluiría la enseñanza de una profesión y la preparación para las responsabilidades familiares y públicas o sociales. *Emilio*, en resumen, es equipado para ser un individuo, un miembro de una unidad familiar y a la vez miembro de la comunidad política más amplia de la que puede ser su propia familia”. Lo que, si bien está referido a la educación de Emilio, y no de la sociedad ideal, si muestra la posible compatibilidad de la formación del ciudadano y el desarrollo de su personalidad. (Véase en Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., págs. 41-42 y en pág. 45).

coincidir plenamente la existencia del hombre natural como ciudadano¹⁵⁴. Así, si en el *Emilio* señala: “El hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo tiene relación consigo mismo o con su semejante. El hombre civil no es más que una unidad fraccionaria que depende del denominador, y cuyo valor está relacionado con el entero, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el *yo* a la unidad común; de suerte que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y no sea sensible más que en el todo”. En la definición que da del pacto social en el *Contrato Social* confirma esa unidad: “<<Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda fuerza común a la persona y a los bienes de cada asociado, y por virtud de la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y quede tan libre como antes.>> Tal es el problema fundamental, al cual da solución el *Contrato social*. (...) Estas cláusulas, debidamente entendidas, se reducen todas a una sola, a saber: la enajenación total de cada asociado con todos sus derechos a toda la humanidad; porque, en primer lugar, dándose cada uno por entero, la condición es la misma para todos, y siendo la condición igual para todos, nadie tiene interés en hacerla onerosa a los demás. (...) En fin, dándose cada cual a todos, no se da a nadie, y como no hay un asociado, sobre quien no se adquiriera el mismo derecho que se le concede sobre sí, se gana el equivalente de todo lo que se

¹⁵⁴ Así, resulta interesante el siguiente pasaje de Grimsley, en el que también se pueden observar otros aspectos del pensamiento rousseauniano ya destacados, como el que la naturaleza del hombre se hubiese corrompido por el mal uso de su libertad natural: “...el hombre está constantemente avanzando hacia formas de ser nuevas y más complejas; el hecho de que en un momento de su historia optara por una vía errónea no afecta en absoluto a su naturaleza esencial, en cuanto ser capaz de un desarrollo armonioso en circunstancias propicias. (...) De hecho, Rousseau está convencido de que un análisis detallado del ser esencial del hombre -es decir, de su naturaleza auténtica, en oposición a su naturaleza puramente histórica- ofrecería todavía ciertas esperanzas de aminorar, si no de detener por completo, este proceso de decadencia; en condiciones especialmente favorables, sería incluso posible que surgiera una nueva naturaleza. (...) Con el fin de distinguir entre sus aspectos originarios y artificiales, tiene que adentrarse con mayor intensidad en la cuestión de la condición humana. Abandona así la reconstrucción hipotética y pseudo-histórica del <<estado de naturaleza>> [que como sabemos realiza en su segundo *Discurso*] para examinar el ser actual y considerar en qué se convertiría éste si pudiera seguir sus propias facultades innatas y el impulso de la naturaleza, en lugar de los dictados de la sociedad y de la opinión. Rousseau es consciente de que sus consideraciones sobre la educación del individuo deben incluir principios normativos, ya que está anticipando lo que podría ser, en lugar de considerar lo que existe realmente; por ello, tiene que tener una cierta concepción de las capacidades ideales del hombre si pretende sugerir los medios adecuados para realizarlas. Paralelamente, no piensa que su exposición del desarrollo humano sea exclusivamente utópica, en el sentido de estar totalmente alejada de la realidad, ya que no trata sobre seres quiméricos, sino sobre posibilidades auténticas de la naturaleza humana <<original>>. (En este sentido, la mezcla de los elementos idealistas y realistas en el *Émile* es muy similar a la consideración de los problemas políticos en el *Contrat social*)”. (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., págs. 57-58).

pierde y más fuerza para conservar lo que se tiene. Por tanto, si se elimina del pacto social lo que no le es de esencia, nos encontramos con que se reduce a los términos siguientes: <<Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y nosotros recibimos además a cada miembro como parte indivisible del todo.>> Este acto produce inmediatamente, en vez de la persona particular de cada contratante, un cuerpo moral y colectivo, compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, el cual recibe de este mismo acto su unidad, su *yo* común, su vida y su voluntad”¹⁵⁵.

Así entendido, la alabanza que Rousseau hace del método educativo propuesto por Platón en su *República* adquiere pleno sentido, pues se ha de comprender que con ella lo que se alaba es la eficacia del método propuesto para formar ciudadanos; lo que sí será necesario que se realice una vez que se haya conseguido constituir la sociedad pretendida en el *Contrato Social*. Pero, mientras que ese ideal se alcanza, se contentará con formar hombres, aunque no hombres aislados, sino también ciudadanos, porque, como hemos visto, también su alumno será útil en la sociedad en la que viva¹⁵⁶. Así, no se trata de un hombre natural educado únicamente para sí, sino también para beneficio de sus conciudadanos; y es que, como ya sabemos, Emilio no será un salvaje, sino un hombre natural educado para vivir en sociedad¹⁵⁷. Por eso, en todo caso, la formación de

¹⁵⁵ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 37; y Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 6, cit., págs. 47-49. Planteamiento éste que se puede apreciar ya presente en su *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*. Dónde, al criticar el contenido de la educación vigente (más preocupada de las ciencias), manifestaba su amargura por la ausencia tanto de hombres virtuosos cuanto de auténticos ciudadanos como efecto de esa educación: la formación del hombre y del ciudadano habría de coincidir, pero no con ese tipo de educación. (Véase en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, cit., págs. 25-27. También se puede apreciar esta conexión de ideas a que aquí me vengo refiriendo en Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., págs. 166-168).

¹⁵⁶ Esta idea, y su vinculación con la ya vista función pública del jefe de familia, se puede observar claramente cuando señala Rousseau como la educación de Emilio (ya con veintidós años) necesita ser completada con la enseñanza de los deberes de ciudadano que adquirirá tras su matrimonio. Así, le dirá su preceptor: “...Al aspirar al estado de esposo y de padre, ¿habéis meditado bien sus deberes? Al volveros jefe de familia, vais a haceros miembro del Estado, y, ¿qué es ser miembro del Estado? ¿Lo sabéis? ¿Sabéis lo que son gobierno, leyes, patria? ¿Sabéis a qué precio os está permitido vivir, y por quién debéis morir? Creéis haberlo aprendido todo, y aún no sabéis nada. Antes de ocupar un lugar en el orden civil, aprended a conocerlo y a saber el rango que os conviene”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 609).

¹⁵⁷ Así, la alabanza al método educativo de Platón la articula Rousseau al diferenciar entre una instrucción pública y otra particular que aquí relaciona con formación del ciudadano y del hombre: “Aquel que en el orden civil quiere conservar la primacía de los sentimientos de la naturaleza, no sabe lo que quiere. Siempre en contradicción consigo mismo, siempre flotando entre sus inclinaciones y sus deberes, nunca será ni hombre ni ciudadano; no será bueno ni para sí ni para los demás. Será uno de esos hombres de nuestros días, un francés, un inglés, un burgués: no será nada. (...) De estos objetivos necesariamente opuestos, derivan dos formas de institución contrarias: la una pública y común, la otra particular y doméstica. ¿Queréis tener una idea de la educación pública? Leed *La República* de Platón. No es una obra

Emilio, como hombre natural que ha de vivir en sociedad, demuestra que Rousseau también va a determinar cómo se han de formar un ciudadano además de un hombre natural¹⁵⁸.

En este sentido, se entiende que si se cambia el enfoque del objetivo principal de la educación, y se atiende al que resultaría más conveniente, e incluso necesario, para la constitución y mantenimiento de una sociedad política, entonces ha de cambiar igualmente el tipo de educación. Atendiendo a la comunidad política el valor central será el amor a la patria, que llega a considerar el ginebrino como el medio más eficaz para hacer al hombre virtuoso¹⁵⁹. Y para la consecución del amor a la patria en todos los ciudadanos resulta necesaria la estipulación por las leyes del tipo de educación que se ha de proporcionar y asegurarse que existe una educación común para todos los

política, como piensan los que sólo juzgan los libros por sus títulos. Es el tratado de educación más hermoso que jamás se ha hecho. Cuando alguien se quiere remitir al país de las quimeras, cita la institución de Platón. Si Licurgo hubiera puesto la suya sólo por escrito, me parecería mucho más quimérica. Platón no hizo otra cosa que depurar el corazón del hombre; Licurgo lo desnaturalizó. La institución pública no existe ya, no puede existir, porque donde ya no hay patria ya no puede haber ciudadanos. Esas dos palabras, *patria* y *ciudadano*, deben ser borradas de las lenguas modernas. Sé de sobra la razón de esto, pero no quiero decirla: no sirve de nada a mi tema. (...) De estas contradicciones nace la que constantemente experimentamos en nosotros mismos. Arrastrados por la naturaleza y por los hombres a rutas contrarias, forzados a repartirnos entre esos impulsos diversos, seguimos una compuesta que no nos lleva ni a una meta ni a otra. Así, combatidos y flotantes durante todo el curso de nuestra vida, la acabamos sin poder ponernos de acuerdo con nosotros, y sin haber sido buenos ni para nosotros ni para los demás. Queda, por último, la educación doméstica o de la naturaleza. Pero ¿qué será para los demás un hombre educado únicamente para sí? Si el doble objeto que se propone pudiera reunirse acaso en uno solo, eliminando las contradicciones del hombre se eliminaría un gran obstáculo a su felicidad. Para juzgarlo, habría que verlo completamente formado; habría que haber observado sus inclinaciones, visto sus progresos, seguido su marcha: en una palabra, habría que conocer al hombre natural”.

Y, respecto a la formación de Emilio como hombre natural que ha de vivir en la sociedad, son reveladores dos párrafos de Rousseau en los que explícitamente expone: “Hay mucha diferencia entre el hombre natural que vive en el estado de naturaleza, y el hombre natural que vive en el estado de sociedad. Emilio no es un salvaje que haya que relegar a los desiertos; es un salvaje hecho para vivir en ciudades. Es preciso que sepa encontrar ahí lo indispensable, sacar partido de sus habitantes, y vivir, si no como ellos, al menos con ellos”. Y: “...al pretender formar al hombre de la naturaleza, no se trata por ello de hacerle un salvaje y relegarlo al fondo de los bosques, sino que, encerrado en el torbellino social, basta con que no dejemos que lo arrastren ni las pasiones ni las opiniones de los hombres; basta con que vea por sus ojos, con que sienta por su corazón, con que ninguna autoridad lo gobierne, salvo la de su propia razón...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 38-40, 274 y 342-343).

¹⁵⁸ Esta unión entre la formación de la persona natural y el ciudadano, puede observarse claramente en la exposición que realiza Cobo en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 211-212, 215-217 y 225. También puede apreciarse esa idea en Iglesias, M^a. del Carmen: “Prólogo”, cit., pág. 13; o en Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 197.

¹⁵⁹ Así, afirma Rousseau: “No basta con decir a los ciudadanos: sed buenos; hay que enseñarles a serlo, y el ejemplo, primera lección al respecto, no es el único medio. El amor a la patria es el medio más eficaz, porque, como ya he dicho, el hombre es virtuoso cuando su voluntad particular es en todo conforme a la voluntad general y quiere aquello que quieren las gentes que él ama”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 22-23).

ciudadanos. Por eso, se hace necesaria la educación pública¹⁶⁰. En este sentido, podemos ver como Rousseau aboga explícitamente por la necesidad de esa educación pública en dos de sus escritos políticos: el *Discurso sobre la Economía política* y las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*; y, sin embargo, existen algunas diferencias significativas entre la forma de articularse esa educación pública en ambos escritos, que entiendo que tiene por causa los diferentes objetivos que Rousseau se marcaba en cada caso. Así, mientras que en el *Discurso* Rousseau pretende mostrar de forma general cómo habría de ser la dirección de los asuntos públicos¹⁶¹, en las *Consideraciones* se pretende dar una respuesta concreta sobre como se podría estructurar una Constitución real de aplicación práctica para un país concreto¹⁶². Por eso, puede tener sentido que mientras que en el *Discurso* abogue por una suplantación completa de los derechos de los padres a educar a sus hijos adoptando el Estado ese derecho¹⁶³; en las *Consideraciones* acepte el que los padres que lo prefieran eduquen a

¹⁶⁰ Así, señala en sus *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*: “Llegamos al punto decisivo. Es la educación la que debe dar a las almas la fuerza nacional, así como dirigir de tal manera sus opiniones y sus gustos que lleguen a ser patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. 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 sólo no es nada; apenas deja de tener su patria, ya no es: y si no está muerto está peor. Sólo a los hombres libres pertenece la educación nacional: sólo ellos tienen una existencia común y son verdaderamente vinculados por la ley. (...) La ley debe regular la materia, el orden y la forma de sus estudios”. (En Rousseau, Jean-Jacques: “Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma”, cit., págs. 68-69).

¹⁶¹ Señala, así, Candela en su “Estudio preliminar” al *Discurso*: “...el *Discurso sobre la Economía política* de Rousseau se puede definir como un resumen de teoría de la administración pública en la que, eso sí, se incluyen cuestiones de economía política en el sentido actual del término”. (En Candela, José E.: “Estudio preliminar”, cit., pág. XVI).

¹⁶² En este sentido advierte Antonio Hermosa al comenzar su “Estudio preliminar”: “El *Proyecto* y las *Consideraciones* son, junto a las *Cartas escritas desde la montaña*, el campo de aplicación de los principios políticos establecidos en *El contrato social*, pero son también algo más: son -y especialmente las *Consideraciones*, (...)- el lugar donde aquellos principios se amplían, e incluso donde algunos de éstos se ven en cierta medida desnaturalizados”. (En Hermosa Andújar, Antonio: “Estudio preliminar. El *Proyecto* y las *Consideraciones*: evolución e involución en el pensamiento político de Rousseau”, en Rousseau, Jean-Jacques: *Proyecto de Constitución para Córcega - Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, cit., pág. IX).

¹⁶³ Lo que justifica Rousseau con argumentos que resulta interesante mostrar como apuntes del pensamiento del ginebrino sobre la posibilidad de estructurar un fuerte control del poder público sobre los ciudadanos, y los niños: “Al igual que en la infancia, también en la edad madura deben existir unas leyes que enseñen a obedecer a los otros, y como la razón de cada hombre no es el único árbitro de sus deberes, la educación de los hijos no se debe confiar sólo a los padres por cuanto ésta interesa, más que a los padres, al propio estado, ya que según el curso de la naturaleza, la muerte del padre le arrebató a menudo los últimos frutos de esa educación, mientras que la patria se resiente tarde o temprano de los efectos: el estado permanece, mas la familia se deshace. Si la autoridad pública, cuando reemplaza a los padres y se ocupa de tan importante función, adquiere sus derechos al cumplir sus deberes, aquéllos carecen de razón para quejarse, pues con ello se limitan a cambiar de nombre, de modo que bajo el nombre de ciudadanos dispondrán en común de igual autoridad sobre sus hijos que la que ejercían separadamente bajo el nombre de *padres*, y no serán menos obedecidos cuando hablen en nombre de la ley que cuando hablen en nombre de la naturaleza. La educación pública según reglas dictadas por el gobierno y los magistrados nombrados

sus hijos, aunque estipula un mínimo de actividades en común de todos los niños, imprescindible para el mantenimiento de ese amor común a la patria y del sentimiento de compartir unos valores con sus conciudadanos¹⁶⁴.

Bajo esta perspectiva creo que se puede comprender la aparente paradoja de la defensa que hace en sus escritos Rousseau de una educación tan privada como es la del *Emilio* con la que realiza en esos escritos políticos a favor de la educación pública. Así, si en su *Emilio* la dirección unipersonal de la educación del niño por parte del maestro adquiere el valor de una premisa¹⁶⁵, en realidad, habrá que entender que eso se debe a que el estado de su sociedad hacía imposible pensar en una adecuada educación pública¹⁶⁶. Pero, su ideal, en una sociedad menos corrompida, estaría en la instrucción pública¹⁶⁷; la cual habría de permitir a la vez la formación del hombre natural y del ciudadano¹⁶⁸.

por el soberano, constituye, pues, una de las principales máximas del gobierno fundamental o legítimo. Si los niños son educados en común según el principio de la igualdad, se les inculcan las leyes del estado y las máximas de la voluntad general, se les instruye para que las respeten por encima de todo, se ven rodeados de ejemplos y objetos que les hablen sin cesar de la tierra madre que los alimenta, del amor que ella les dispensa, de los inestimables bienes que de ella reciben y de la compensación que le deben, sin duda se amarán mutuamente como hermanos, jamás desearán otra cosa que lo que la sociedad desee...". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 31-32).

¹⁶⁴ Así, en las *Consideraciones* señala: "No debe permitirse que jueguen separadamente según el capricho de cada cual, sino todos juntos y en público, de manera que haya siempre un objeto común al que todos aspiren y al tiempo impulse la competencia y la emulación. Los padres que prefieran la educación doméstica y hagan educar a sus hijos bajo su directa supervisión deberán enviarlos, sin embargo, a tales ejercicios. Su instrucción puede ser doméstica y particular, pero 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". (En Rousseau, Jean-Jacques: "Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma", cit., pág. 71).

¹⁶⁵ Esta relación unipersonal llega en los planteamientos de Rousseau a suponer que realmente el niño sólo ha de tener durante toda su vida un "maestro" y cada "maestro" ha de educar a un sólo niño. (Véase, en este sentido, en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 55).

¹⁶⁶ Así creo que hay que entender su desesperanzada opinión sobre la incapacidad para que los encargados de impartir la educación pública lo hicieran adecuadamente: "He advertido siempre que la instrucción pública tenía dos defectos esenciales que era imposible quitarle. Una es la mala fe de los que la imparten, y el otro la ceguera de los que la reciben. Si unos hombres sin pasiones instruyesen a otros hombres sin prejuicios, nuestros conocimientos serían más limitados, pero más seguros, y la razón imperaría siempre. Ahora bien, hágase lo que se quiera, el interés de los hombres públicos será siempre el mismo, pero los prejuicios del pueblo, al no tener ninguna base fija, son más variables; pueden ser alterados, cambiados, aumentados o disminuidos. Sólo por ese lado, pues, puede tener la instrucción algún influjo, y ahí es adonde debe tender el amigo de la verdad. Puede esperar volver más razonable al pueblo, pero no más decentes a los que le dirigen". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., pág. 572).

¹⁶⁷ En este sentido, es interesante la exposición que realiza Cohen, aunque en ella aluda a la paradoja que plantea que existe entre libertad total y coerción total en el pensamiento político de Rousseau (sobre el que después expondré mi discrepancia), al señalar sobre el pensamiento educativo de Rousseau: "En realidad, si sólo se considerase el *Emilio*, se recibiría la impresión de un pensador cuyas ideas se centran en el concepto de una educación privada, proporcionada por el padre, ya sea directamente o por medio de

3. La formación de la mujer natural.

De esta manera, sabiendo que en el *Emilio* no sólo se describe la formación del hombre natural, sino también la del ciudadano, adquiere pleno sentido la diferente educación, antes mencionada, que, conforme a Rousseau, se había de dar a los niños según su sexo. Siendo así que esa diferente educación necesita una doble justificación, pues, si la formación del ciudadano ha de coincidir con la de la persona, entonces la formación para funciones sociales diferentes, como lo son las que el ginebrino atribuye al hombre y a la mujer, ha de responder también a la formación de dos clases de personas diferentes, es decir, a dos naturalezas distintas, como son las que, efectivamente, el ginebrino considera que se dan entre hombre y mujer¹⁶⁹.

un tutor; una educación basada en el ideal del desarrollo del niño como individuo, con la evolución de su propia personalidad como objetivo esencial del maestro. En otras obras, en cambio, y especialmente en sus *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* (1773), Rousseau abogaba en favor de una educación estatal cuyo objetivo es la formación de la clase de ciudadano que mejor servirá a los intereses del Estado. Ya antes, en un artículo destinado a la *Enciclopedia*, 1755, parece sostener un punto de vista completamente contrapuesto con el establecido en el *Emilio*, (...) Es aquí evidente una vez más el contraste entre el individualismo extremo y el dominio total del individuo por parte del Estado que constituye la característica del totalitarismo. El individuo educado al estilo del *Emilio* carecería absolutamente de conciencia política hasta una etapa muy avanzada de su desarrollo, en tanto que a los beneficiarios de la educación estatal recomendada a los polacos no se les ofrecería el desarrollo pleno y libre que propugna a través del *Emilio*. Esta paradoja, sin embargo, puede resolverse hasta cierto punto si se tiene en cuenta que el opúsculo sobre Polonia comprendía propuestas que se referían al dominio entero del gobierno; en consecuencia, al recomendar una educación estatal podía presumirse, aunque en forma teórica, la existencia de un Estado ideal. Por otra parte, el *Emilio* se sitúa en el contexto de Francia, tal como era en el siglo XVIII. Rousseau la consideraba tan insatisfactoria en todos sus aspectos que creía que el mejor servicio que se podía prestar a un niño era protegerlo de esa influencia mediante el aislamiento en el campo”. (En Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., págs. 41-42).

¹⁶⁸ En este sentido, apunta Château: “...hay ahí un error grande que suscita un grave contrasentido en la comprensión de la doctrina. Incluso en el *Emilio*, Rousseau se halla muy lejos de censurar de un modo absoluto la educación pública, al contrario (...) Hay, pues, que reconocer en Rousseau una preferencia por una educación pública de índole mancomunada, que concuerda perfectamente con la política del *Contrato*. Pero semejante educación sólo puede convenir a muy pocos pueblos, como algunos de la Antigüedad, los polacos, y menos a algunas repúblicas suizas. (...) En nuestros días es poco menos que imposible practicar esta educación, a causa de la corrupción denunciada en el primer *Discurso*; sin embargo, en los medios más favorecidos, como en Suiza, puede intentarse una educación media...”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., págs. 170-171).

¹⁶⁹ Esta idea se aprecia claramente cuando expone Rousseau en el *Emilio*: “Una vez que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos igual, ni de carácter ni de temperamento, se sigue que no deben tener la misma educación. Según las direcciones de la naturaleza deben obrar de consuno, pero no deben hacer las mismas cosas; el fin de los trabajos es común, pero los trabajos son diferentes, y por consiguiente los gustos que los dirigen”.

Idea que se complementa cuando expresa el ginebrino, en palabras de su Julia, como el resultado de la educación tampoco ha de ser el mismo: “¿Te acuerdas de que, leyendo tu República de Platón, nos disputamos una vez sobre la diferencia moral de los sexos? Persisto en la opinión que manifesté entonces, y no puedo imaginar un modelo común para dos seres tan distintos. El ataque y la defensa, la audacia de

Precisamente, Rousseau hace explícita su separación de los planteamientos de Platón en la necesidad de mantener unos vínculos familiares naturales, lo que se vincula, directamente, con la posible consideración de la formación de la mujer como ciudadana. Esta diferencia de criterio resulta consecuente con las explicaciones ya vistas de ambos filósofos: pues, si Platón consideraba que la mujer debía de estar preparada también para los oficios que tradicionalmente se reservaban para los hombres (recordemos que la preparación de la mujer en su proyectada *República* era incluso para la clase superior de los guardianes), sin embargo, Rousseau, al excluir a la mujer del ámbito público, y reservarla para el privado de la familia, la está excluyendo de la posibilidad de ejercer las funciones propias del ciudadano, y, consiguientemente, de su formación como ciudadana¹⁷⁰.

La falacia que supone esta argumentación de Rousseau está bien señalada en la ya citada obra de Rosa Cobo: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*¹⁷¹. Y es que el proceso que realmente parece seguir Rousseau es el contrario

los hombres y el pudor de las mujeres no son convenciones, como piensan los filósofos, sino instituciones naturales de que es fácil dar razón de las que se deducen fácilmente las demás distinciones morales. Por lo demás, no siendo igual el destino de la naturaleza, las inclinaciones y el modo de ver o sentir, tiene que dirigirse de su lado y según ellos mismos. (...) Una mujer y un hombre perfectos no deben parecerse de alma como no se parecen de semblante": (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 491; y en *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo I, cit. I; XLVI, págs. 134-135. El subrayado es mío).

¹⁷⁰ Así, al exponer manifiestamente Rousseau su desacuerdo con Platón: "En su República, Platón adjudica a las mujeres los mismos ejercicios que a los hombres; lo creo. Habiendo eliminado de su gobierno a las familias particulares y no sabiendo ya qué hacer con las mujeres, se ve forzado a convertirlas en hombres. Ese buen ingenio había combinado todo y previsto todo: salía al paso de una objeción que tal vez a nadie se le hubiera ocurrido hacerle, pero resolvió mal la que se le hace. No hablo de esa pretendida comunidad de mujeres, cuyo reproche tan repetido prueba que quienes se lo hacen jamás le han leído: me refiero a esa promiscuidad civil que confunde por doquier a los dos sexos en los mismos empleos, en los mismos trabajos, y no puede dejar de engendrar los abusos más intolerables; me refiero a esa subversión de los sentimientos más dulces de la naturaleza, inmolados a un sentimiento artificial que sólo puede subsistir por ellos: como si no se necesitara una base natural para formar unos vínculos de convención, como si el amor que uno tiene a sus allegados no fuera el principio del que se debe al Estado; como si no fuera por la pequeña patria, que es la familia, por donde el corazón se une al grande; como si no fueran el buen hijo, el buen marido y el buen padre quienes hacen el buen ciudadano". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 491).

¹⁷¹ Así, se puede apreciar en el siguiente significativo pasaje: "Si se observa al hombre natural que es Emilio y a la mujer natural que es Sofía percibimos la gran distancia que separa ambos modelos. Su naturaleza y su ulterior proyección social son radicalmente distintas. La diferencia es la suficiente como para que Emilio reciba una educación para la autonomía moral y la de Sofía se oriente hacia la dependencia y la sujeción a Emilio. La diferencia entre Emilio y Sofía es la diferencia que existe entre la libertad y la sujeción. La clave de la diferencia entre los dos modelos sólo puede explicarse inicialmente desde la noción de estado de naturaleza. Para ello, debemos empezar una operación de regreso a ese concepto. De esa forma, no será difícil observar cómo Emilio surge del estado de pura naturaleza, es decir, de ese estadio en que la semejanza y la independencia entre los salvajes, incluidas en este término las mujeres, son los rasgos característicos que serán traspasados al estado social bajo la definición de igualdad y libertad. La igualdad y la libertad son los rasgos sobre los que se construye el modelo político rousseauiano, y Emilio, moralmente autónomo, es el sujeto de ese modelo. La educación de Emilio tiene

al por él descrito. No se analiza la naturaleza del hombre y de la mujer, y después se considera la función social que conforme a ella han de realizar, sino que se parte de la diferente función social que en su construcción política deben de ejercitar el hombre y la mujer, y la justifica con la declaración de su diferente naturaleza. En este sentido, señala Cobo: “en nuestra opinión, tanto Sofía como Emilio son educados teleológicamente a fin de desempeñar las funciones sociales necesarias para la reproducción de la sociedad patriarcal. La función de Emilio será económica y política y la de Sofía será doméstica. De esta forma, las dos funciones sociales se constituyen en los ejes fundamentales de los dos espacios de dicha sociedad: el público y el privado”¹⁷².

El paso fundamental, como también señala Cobo, tras el que se esconde este engaño en el pensamiento de Rousseau es su justificación del estado presocial, un estado que, como antes vimos, el ginebrino situaba entre el original estado de Naturaleza y el estado social que se forma tras el pacto, y que le servía como justificador de la legitimidad de una institución tan fundamental para la construcción de su sociedad ideal como es la familia. Así, mientras que Rousseau sí que señalaba la igualdad entre hombres y mujeres en el primitivo estado de Naturaleza, en cambio, en el estado presocial se reconoce una división de funciones sociales entre hombres y mujeres, que se considera necesaria para la supervivencia de la especie: el hombre se ha de encargar de proteger y alimentar a la familia, y la mujer se ha de encargar de cuidar del hogar

por objeto la construcción de la subjetividad del ciudadano de *El contrato social*. Sofía también tiene un lugar en el estado de naturaleza, concretamente en el estado presocial. Ese lugar es el ámbito de la domesticidad. Recordemos que en esa edad de oro del género humano que es el estado presocial, el salvaje caza y la mujer tiene hijos y cuida la choza (...) Esa función que tiene atribuida la mujer en el estado de naturaleza es la que Rousseau proyecta en el estado social. Si Emilio representa la subjetividad del modelo político, Sofía encarna el ascenso de la mujer doméstica y el nuevo ideal femenino. *Emilio* es el relato de un proceso de individualización, la expansión de la subjetividad, el reino de la autonomía moral. Por el contrario, en el capítulo V de ese libro, el dedicado a Sofía, no sólo se narran las nuevas cualidades de la naturaleza femenina, sino también las técnicas de regulación de sus deseos. El nuevo ideal femenino de la domesticidad gana autoridad sólo a condición de reprimir sus deseos. El dominio doméstico priva a la mujer de autonomía y constriñe su subjetividad”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 208-209).

¹⁷² En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., pág. 217.

Después matiza acertadamente Cobo: “la educación de Emilio tiene dos direcciones finales: por una parte, como lo prueban las últimas páginas de *Emilio*, éste ha de ser educado para ser un buen ciudadano, para ser el sujeto político de *El contrato social*: por otra parte, como lo demuestra el libro V - Sofía- de *Emilio*, también ha de ser socializado para ejercer el papel de esposo y padre; en definitiva, se le adjudica un papel específico en el ámbito doméstico como vínculo entre lo público y lo privado (...) El hecho primordial, pues, es la formación del hombre natural. Pero el hombre de naturaleza no tendría ningún objetivo si la educación que se le ha dado no pudiese plasmarse de algún modo y en algún lugar. Las formas en que se ejerce son las de ciudadano y las de esposo y padre y los lugares son el espacio público y el privado”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 226-227).

familiar¹⁷³. Por lo que el traslado de la fuente de legitimación a ese estado presocial hará necesario conservar esa división de funciones en el estado social, siendo, así, reservado en éste, como antes se señalaba, el ámbito público para el hombre, mientras que las mujeres han de quedar relegadas al ámbito privado¹⁷⁴.

Las consecuencias para los niños son evidentes. Los niños varones tienen diferente naturaleza que las niñas, por lo que el trato y la educación que han de recibir son diferentes, siendo cada grupo destinado a desempeñar un determinado cometido en la sociedad¹⁷⁵. La segregación de las niñas se hará efectiva al impedirles el acceso a una adecuada educación¹⁷⁶. Porque, en los planteamientos de Rousseau, no sólo existe una

¹⁷³ Esta idea se observa claramente en el siguiente párrafo de Rousseau: “Tan pronto como esas jóvenes [las espartanas] se casaban, no volvía a vérselas en público; encerradas en sus casas, limitaban todos sus cuidados al hogar y a su familia. Tal es la manera de vivir que la naturaleza y la razón prescriben al sexo...” (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 497. Otra alusión a la educación de las mujeres para “...velar por su hogar y ocuparse en su casa”, puede verse, en un párrafo al que después me refiero, en página 506).

¹⁷⁴ Las contradicciones que se derivan de esta diferente legitimación en dos “estados de naturaleza” para el pensamiento rousseauiano están muy bien destacadas por Cobo: “El relato del estado de naturaleza rousseauiano está formado por diversos <<momentos>>. El primero de ellos, el estado de pura naturaleza, se caracteriza por la igualdad, de forma tal que el sexo no constituye un elemento de desigualdad. Sin embargo, tras este <<momento>> vendrán otros, marcados por el signo de la socialización. Las formas de socialización que en un principio son incipientes, posteriormente se intensificarán y todas ellas formarán lo que llamaremos el estado presocial. Pues bien, es en el tránsito entre el estado de pura naturaleza y el estado presocial donde se perciben las primeras quiebras lógicas del pensamiento rousseauiano. La primera quiebra aparece cuando Rousseau sostiene que <<lo natural>> es el criterio adecuado de legitimación. En efecto, al considerar la familia como una construcción social está rompiendo su primer principio metodológico. En segundo lugar, puesto que considera la igualdad como el elemento esencial del estado de naturaleza, quiebra su segundo principio al dar por sentado la subordinación de la mujer en el seno de la familia patriarcal. En tercer lugar, se produce otra quiebra en la noción de derecho natural al considerar natural la sujeción de la mujer cuando por naturaleza todos los individuos son libres e iguales. En último lugar, la quiebra más profunda se produce cuando esta sujeción tiene lugar sin el consentimiento, al menos explícito, de las mujeres. Estas fisuras pondrán al descubierto dos cuestiones esenciales del pensamiento rousseauiano: en primer lugar, su noción de familia se configura como el instrumento central de sujeción de la mujer; y, en segundo lugar, esta institución es el fundamento imprescindible del modelo de sociedad que muestra en *El contrato social*”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 262-263).

¹⁷⁵ En la exposición de Rosa Cobo se puede apreciar claramente la existencia de esta conexión de ideas en el pensamiento de Rousseau; así en el párrafo antes citado en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 208-209; y de la misma manera en págs. 266-267).

¹⁷⁶ De hecho, Rousseau expone como principios que han de guiar la educación de la niña uno enfrentado a la de la educación de los niños: mientras que al niño sólo se le ha de enseñar para que su actuación sea siempre virtuosa, en las niñas será tan importante esta enseñanza como la que les enseñaría a que sus acciones merezcan la aprobación de la opinión del resto de las personas. Y, otro que las subordina a los hombres: al tener la educación de la niña como objetivo el desarrollar cualidades que la hagan agradable a los hombres.

Estas dos ideas quedan claramente expuestas cuando señala Rousseau: “Sea que considere yo el destino particular del sexo, sea que observe sus inclinaciones, sea que cuente sus deberes, todo concurre del mismo modo a indicarme la forma de educación que le conviene. (...) Cuando obra bien, el hombre sólo depende de sí mismo y puede afrontar el juicio público, pero obrando bien la mujer sólo cumple con la mitad de su tarea, y no le importa menos lo que se piensa de ella que lo que en efecto es. De donde se deduce que el sistema de su educación debe ser en este punto contrario al de la nuestra: la opinión es la tumba de la virtud entre los hombres, y su trono entre las mujeres. De la buena constitución de las madres

diferencia de naturalezas y de funciones sociales, sino que, claramente, se concibe la naturaleza femenina como inferior a la del varón¹⁷⁷. Y, de este modo, la educación que recibe no sólo es diferente, sino que es una mera enseñanza de algunas habilidades que se consideran propias de su sexo, pero que están lejos de constituir una auténtica educación¹⁷⁸. Siendo así, al no poder desarrollar desde el inicio las cualidades y capacidades que no se les reconocían; como, efectivamente, se consigue que las niñas vayan aceptando unas funciones determinadas, y una situación social y personal inferior a la de los hombres¹⁷⁹. Lo que resulta más paradójico de este planteamiento es que sólo

depende ante todo la de los hijos; del cuidado de las mujeres depende la primera educación de los hombres; de las mujeres dependen también sus costumbres, sus pasiones, sus gustos, sus placeres, su felicidad misma. Por eso, toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde su infancia. Mientras no nos atengamos a este principio nos alejaremos de la meta, y todos los preceptos que se les den de nada servirán ni para su felicidad ni para la nuestra”.

Y, después vuelve Rousseau a manifestar una diferencia en la naturaleza de los niños según su sexo que justifica una diferente educación: “La mujer es coqueta por condición, pero su coquetería cambia de forma y de objeto según sus miras; regulemos esas miras por las de la naturaleza y la mujer tendrá la educación que le conviene”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 493-494 y 495. Los subrayados son míos).

¹⁷⁷ En el mismo sentido, señala Cobo: “Hay que señalar la existencia de una concepción esencialista de la naturaleza humana en el pensamiento de Rousseau. Para este autor, las diferencias sociales entre varones y mujeres se deben a distintas formas de subjetividad que a su vez están ancladas en las diferencias sexuales. La creencia en rasgos esenciales para cada sexo proporciona la idea de que la naturaleza femenina tiene un rango inferior a la masculina”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno*. Jean-Jacques Rousseau, cit., pág. 205).

¹⁷⁸ También, en este sentido, señala Cobo: “Este texto [el *Emilio*] es un tratado de educación para varones y un conjunto de normas de conducta para mujeres”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno*. Jean-Jacques Rousseau, cit., pág. 207).

Pues, si bien conforme a la ya aludida influencia que las mujeres ejercen sobre los hombres, y a la necesaria educación que de ellas habrán de recibir sus hijos; señala Rousseau que en su propia educación se han de incluir aquello que a través de esa educación e influencia se quiere que transmitan, como es fundamentalmente la virtud. Sin embargo, en la concreción de la educación que según el ginebrino habrían de recibir las niñas se observa claramente lo lejos que se está de poder considerarla una auténtica educación, Rousseau señala así como educación propia de las mujeres ciertas habilidades, como la costura o el bordado, que las niñas aprenderían al adecuarse al “gusto” propio de la naturaleza femenina, y que les será de utilidad para el futuro que Rousseau les destina. E incluso llega Rousseau a aceptar una educación circunscrita a esas simples habilidades; admitiendo que es la corrupción de la sociedad la que hace necesario que se les eduque también sobre materias que les ayuden a prevenir y evitar los peligros que pueden poner en peligro su honra y, consiguientemente, la de su esposo. (Véanse todas estas ideas de Rousseau en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, cit., págs. 22-23; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 554-555, 492-492, 498-499, 506-507 y 519).

¹⁷⁹ Explícitamente relaciona Rousseau esa educación consistente en algunas habilidades, a su entender propias del sexo femenino, con su función social de madre de familia cuando nos muestra como ha de ser su Sofía. Así, en la amplia descripción de las cualidades que Rousseau le atribuye a Sofía, señala: “Lo que Sofía sabe mejor y que le han hecho aprender con más cuidado, son las labores de su sexo, incluso éstas que difícilmente se nos ocurren, como cortar y coser sus vestidos. No hay labor de aguja que no sepa hacer y que no haga con placer; pero el trabajo que prefiere a cualquier otro es el encaje, porque no hay ninguno que dé una actitud más agradable y en el que los dedos se ejerciten con más gracia y ligereza. También se ha aplicado en todos los detalles del hogar. Entiende de cocina y de antecocina; sabe el precio

contradiendo su principio fundamental, de atender a las auténticas cualidades y capacidades de los niños, se podría afirmar, con Rousseau, que son características de la naturaleza femenina las por él señaladas, y que, consecuentemente, la educación que les es propicia a las niñas sería la por él recomendada¹⁸⁰.

de los géneros, conoce sus cualidades; sabe muy bien llevar las cuentas, sirve de mayordomo a su madre. Hecha para ser un día madre de familia, al gobernar la casa paterna aprende a gobernar la suya...”

Y, muy revelador resulta el que al exponer Rousseau las cualidades propicias en los novios para el éxito del matrimonio, señale: “...a un hombre que tiene educación no le conviene tomar una mujer que no la tenga, ni por consiguiente en un rango donde no podría tenerla. Antes preferiría yo cien veces una muchacha simple y educada toscamente que una muchacha sabia e instruida que viniera a establecer en mi casa un tribunal de literatura del que ella se constituyera en presidente. Una marisabidilla es el azote de su marido, de sus hijos, de sus amigos, de sus criados, de todo el mundo. Desde la sublime elevación de su ingenio desprendería todos sus deberes de mujer (...) Incluso aunque tuviera verdaderos talentos, su pretensión los envilecería. Su dignidad es ser ignorada; su gloria está en la estima de su marido; sus placeres están en la felicidad de su familia. Lector, me remito a vos mismo: sed sincero. ¿Qué os da mejor opinión de una mujer cuando entráis en su aposento, qué os hace abordarla con mayor respeto, verla ocupada en labores de su sexo, en los cuidados de su hogar, rodeada de las ropas de sus hijos, o encontrarla escribiendo versos sobre su tocador, rodeada de folletos de todo tipo y de billetes pintados de todos los colores? Toda joven literata se quedará soltera toda la vida cuando sobre la tierra no haya más que hombres sensatos”.

También Cobo resalta este destino de la mujer rousseauiana para ser madre de familia y su consiguiente vinculación tanto con las características que de ella se predicen (amorosa y virtuosa), cuanto con la educación que ha de recibir (centrada en el resto de los miembros de la familia): “...Rousseau no cree que la función de la esposa deba ser la de criada del esposo. El modelo de mujer que propone nuestro filósofo sería el de una criada exclusivamente si no introdujese en su concepción de la pareja y de la familia las nociones de amor y de virtud. La esposa y la madre rousseauiana no deben estar sujetas al varón por la fuerza, sino por el consentimiento. Este último se consigue a través de las nociones de amor y virtud. La esposa obedece al marido y cuida a sus hijos porque les ama y porque así se convierte en una mujer virtuosa. Lo primero que debe aprender es a estudiar profundamente el espíritu del varón, pero no desde un punto de vista general o abstracto, sino observando a los varones próximos a ella, aquellos precisamente a quienes está sujeta o bien por ley, o bien por opinión. Toda la educación de las mujeres debe orientarse, sin duda, a los hombres. Los hijos y el marido son los objetos fundamentales sobre los que debe girar el aprendizaje femenino”.

A este respecto también resulta revelador cuando Cobo concluye que: “La educación de Sofía se articula sobre tres ejes. El primero de ellos es la castidad y la modestia; el segundo, la domesticidad; y el tercero, la sujeción a la opinión. Una mujer casta y modesta, pronta a tener en cuenta las opiniones de los demás y dedicada por completo a su familia y a su casa es el prototipo ideal de la mujer natural”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 535-536 y 555-556; y en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 231 y 240. Los subrayados son míos).

¹⁸⁰ Así, aunque consecuente con los anteriores planteamientos, y fundamentalmente con la idea ya descrita de que la mujer ha de atender a ser agradable a los demás y de manera principal a su esposo; no deja de resultar sorprendente las cualidades que Rousseau aprecia en la naturaleza de las mujeres, y la educación que conforme a ellas prescribe que han de recibir; cuando, al referirse al deseo de agradar de las mujeres y su coquetería, señala: “¿En qué consiste todo ese arte si no es en observaciones sutiles y continuas que le hacen ver a cada instante lo que pasa en los corazones humanos, y que la disponen a llevar a cada movimiento secreto que percibe la fuerza necesaria para suspenderlo o acelerarlo? Y ese arte, ¿se aprende? No, nace con las mujeres; lo tienen todas, y nunca lo han tenido los hombres en el mismo grado. Tal es uno de los caracteres distintivos del sexo. La presencia de ánimo, la penetración, las observaciones sutiles son la ciencia de las mujeres, la habilidad para prevalerse de ella su talento. Ésa es la realidad, y ya hemos visto por qué debe ser así. Las mujeres son falsas, nos dicen; se vuelven falsas. El don que les es propio es la astucia y no la falsía; en las verdaderas inclinaciones de su sexo, incluso cuando mienten, no son falsas. ¿Por qué vigiláis su boca cuando no es ella la que debe hablar? Vigilad sus ojos, su tez, su respiración, su aire temeroso, su blanda resistencia: he ahí el lenguaje que la naturaleza les da para responderos. (...) Sí, sostengo que manteniendo la coquetería en sus límites, se la hace modesta y

4. El proceso educativo para la formación adecuada.

Es para la consecución de la formación de ese hombre natural y ciudadano pretendido, así como, en menor medida, para la formación de la mujer natural, que Rousseau detalla todo el proceso educativo que nos expone en su *Emilio*¹⁸¹. No se trata aquí de hacer, ni siquiera someramente, un análisis de lo que supone ese proceso

verdadera, se hace de ella una ley de honestidad". Y, después: "La búsqueda de verdades abstractas y especulativas, de principios y axiomas en las ciencias, todo lo que tiende a generalizar las ideas no es de incumbencia de las mujeres; sus estudios todos deben remitirse a la práctica; a ellas corresponde hacer aplicación de los principios hallados por el hombre, y a ellas hacer las observaciones que conducen al hombre al establecimiento de los principios. Todas las reflexiones de las mujeres deben tender, en lo que no atañe de modo inmediato a sus deberes, al estudio de los hombres o a los conocimientos agradables que sólo tienen el gusto por el objeto; porque, en lo tocante a las obras de genio, éstas superan su capacidad; tampoco tienen suficiente precisión y atención para triunfar en las ciencias exactas, y, en cuanto a los conocimientos físicos, ve más objetos aquel de los dos que es el más activo, el más emprendedor, aquel que tiene más fuerza y que la ejerce más juzgando las relaciones de los seres sensibles y de las leyes de la naturaleza. La mujer, que es débil y que no ve nada fuera de sí misma, aprecia y juzga los móviles que puede poner en práctica para suplir su debilidad, y esos móviles son las pasiones del hombre. Su mecánica propia es más fuerte que la nuestra, todas sus palancas van a sacudir el corazón humano. Es preciso que posea el arte de hacernos querer todo lo que su sexo no puede hacer por sí mismo y que le resulta necesario o agradable; es preciso, por tanto, que estudie a fondo el espíritu del hombre, no por abstracción el espíritu del hombre en general, sino el espíritu de los hombres que la rodean, el espíritu de los hombres a los que está sometida bien por la ley, bien por la opinión. Es menester que aprenda a calar en sus sentimientos con sus palabras, con sus acciones, con sus miradas, con sus gestos. Es preciso que con sus palabras, con sus acciones, con sus miradas, con sus gestos, ella sepa darle los sentimientos que a él le agradan sin que parezca siquiera que piensa en ello. Ellos filosofarán mejor que ella sobre el corazón humano; mas ella leerá mejor que ellos en el corazón de los hombres. A las mujeres corresponde encontrar, por así decir, la moral experimental, a nosotros reducirla a sistema. La mujer tiene más ingenio, el hombre más genio, la mujer observa y el hombre razona: de este concurso resultan la luz más clara y la ciencia más completa que puede adquirir por sí mismo el espíritu humano, el conocimiento más seguro, en una palabra, de sí y de los demás, que esté al alcance de nuestra especie; y así es como el arte puede tender de modo incesante a perfeccionar el instrumento dado por la naturaleza". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 522-523 y 524-526).

¹⁸¹ Aunque, como ya se ha señalado, en el caso de una educación pública Rousseau pone el acento en otras consideraciones como, fundamentalmente, la inculcación al niño del amor a su patria. De este modo, expone en los textos políticos que defiende ese tipo de educación, un programa educativo que diferiría del que se establece en el *Emilio*. Así, en un pasaje antes citado de sus *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* aludía a la necesidad de que se estableciesen como obligatorios juegos en los que participarían "todos juntos y en público", y en otro del *Discurso sobre la Economía política* señalaba que se había de educar a todos los niños en común inculcándoles "las leyes del estado y las máximas de la voluntad general", instruyéndoles en la necesidad de respetarlas y en "los inestimables bienes que de ella [de la patria] reciben y de la compensación que le deben". Siendo aquí también interesante observar como en las mismas *Consideraciones* señala brevemente lo que podría entenderse como un programa educativo conforme con esas máximas: "Quiero que, aprendiendo a leer, lea las cosas de su país; que a los diez años conozca todos sus productos; a los doce, todas las provincias, todas las carreteras, todas las ciudades; que a los quince conozca toda su historia, a los dieciséis todas las leyes; que no haya habido en toda Polonia una bella acción ni hombre ilustre alguno que no llenen la memoria y el corazón, y de los que no pueda dar cuenta al instante". (En Rousseau, Jean-Jacques: "Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma", cit., pág. 69. Pueden verse las citas antes referidas en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., págs. 31-32; y en Rousseau, Jean-Jacques: "Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma", cit., pág. 71).

educativo¹⁸². Sin embargo, sí resulta necesario para los objetivos de la presente investigación apuntar cómo tanto los métodos educativos que establece Rousseau cuanto los resultados pretendidos con cada fase educativa que el ginebrino marca, se adaptan perfectamente a la consecución de esos fines formativos de la persona antes señalados.

Así, la estipulación por Rousseau, durante todo el proceso educativo que describe, de una serie de nuevos métodos educativos, así como el rechazo de otros que tradicionalmente se venían utilizando, sólo adquiere pleno sentido si se observa como una consecuencia necesaria de la aplicación de sus principios generales de atención a las auténticas necesidades y cualidades del niño¹⁸³, y de la “libertad bien regulada”¹⁸⁴. De

¹⁸² Grimsley señala que: “Rousseau deja bien claro que su propósito principal en el *Émile* no es elaborar un manual de educación, ya que <<su verdadero estudio es el de la condición humana>>. (...) su interés primario es el análisis de la naturaleza humana, más que los aspectos exclusivamente pragmáticos de la educación de los niños, y su propósito último describir el desarrollo del individuo total -del propio hombre- desde la infancia hasta la madurez”. (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., pág. 59).

Siendo en realidad, precisamente para ese “estudio de la condición humana”, por lo que Rousseau realiza la exposición del proceso educativo que permitiría ese desarrollo adecuado en la formación de la persona, y evitar el proceso de corrupción por el que los hombres habían optado históricamente en sus sociedades.

¹⁸³ Se puede ver explícitamente resaltado por Rousseau este principio de atención a las auténticas necesidades y cualidades del niño, al exponer: “...¿Qué le sucede a un individuo educado desde la cuna bajo la misma fórmula, sin prestar atención a la diversidad de los ingenios? Que se dé a la mayoría una instrucción perjudicial o impropia, que se la prive de la que la convenga, que se borren las grandes cualidades del alma para sustituirlas por pequeñas y aparentes; que se malogren los talentos diversos al ejercerlos indistintamente; que después del cuidado perdido en corromper en la infancia los verdaderos dotes de la naturaleza, se advierta esa agudeza pasajera, brillante y frívola que es tan apreciada, sin que recobren nunca lo natural que se ha desvanecido; que se pierda a un mismo tiempo lo que se destruye y lo que se edifica; y que, por último, por premio de tanto desvelo, esos pequeños prodigios se conviertan en ingenios sin fuerza y en hombres sin mérito, haciéndose notar sólo por su inutilidad y su flaqueza”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, cit., V, 3, págs. 231-232).

Siendo precisamente este planteamiento de la educación como desarrollo de las auténticas capacidades del niño el que subraya Monroe como factor determinante para la pedagogía posterior. (Véase en este sentido en Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., págs. 310-311).

¹⁸⁴ Se puede ver explícitamente resaltado por Rousseau este principio de “libertad regulada”, al exponer: “Resulta muy extraño que desde que se comenzó a educar niños, no se haya imaginado otro instrumento para guiarlos que la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, la avidez, el vil temor, todas las pasiones más peligrosas, las más propias para fermentar y las más idóneas para corromper el alma, incluso antes de que el cuerpo esté formado. (...) Se han probado todos los instrumentos menos uno. Precisamente el único que puede tener éxito; la libertad bien regulada. No hay que tratar de educar a un niño cuando no se sabe llevarlo a donde uno quiere por las únicas leyes de lo posible y de lo imposible”.

Pero, en todo caso, lo que más me interesa resaltar aquí es la unión de estos dos principios generales de sus planteamientos educativos. Así, por ejemplo, se observa claramente al señalar, dentro de su argumentación a favor de la “educación negativa”, a la que a continuación me referiré: “Otra consideración que confirma la utilidad de este método es la del genio particular del niño, que hay que conocer bien para saber que régimen moral le conviene. Cada espíritu tiene forma propia, según la cual necesita ser gobernado, e importa, para el éxito de los desvelos que uno se toma, que sea gobernado por esa forma y no por otra. Hombre prudente, espíad durante largo tiempo a la naturaleza, observad bien a vuestro alumno antes de decirle la primera palabra; dejad primero que se manifieste en plena libertad el

esta manera, se observa el sentido que para Rousseau tiene la aplicación de esos métodos educativos según la etapa de su desarrollo en que se encuentre el niño, Algunos, pues, sólo servirán para un determinado momento, como el rechazo de razonar con los niños más pequeños; otros durarán inalterables durante todo el proceso educativo, como conceder al niño sólo aquello que le es necesario y negarle, aunque lo pida, lo que no lo sea y suponga un intento de imponer su voluntad¹⁸⁵, o el rechazo del castigo corporal y de la memorización sin comprensión de los conocimientos que se le quieren enseñar¹⁸⁶; y otros, simplemente, requerirán que se adapten a las circunstancias concretas del niño y a la materia que se quiere enseñar, como la necesidad de motivar al

germen de su carácter, no lo coaccionéis en nada para así verlo mejor por entero. ¿Pensáis que ese tiempo de libertad es tiempo perdido para él? Todo lo contrario, será mejor; porque así aprenderéis a no perder un solo momento en un tiempo más precioso: mientras que si comenzáis a obrar antes de saber lo que hay que hacer, obraréis al azar; sujeto a equivocaros, tendréis que volver sobre vuestros pasos; estaréis más lejos de la meta que si hubierais tenido menos prisa por alcanzarla”.

O también para supuestos excepcionales: “Respetad la infancia, y no os apresuréis a juzgarla ni para bien ni para mal. Dejad que las excepciones se muestren, que se prueben, que se confirmen largo tiempo antes de adoptar para ellas métodos particulares. Durante largo tiempo dejad obrar a la naturaleza antes de entrometeros a obrar en su lugar, no vaya a ser que contrariéis sus operaciones”.

Y es que, finalmente, se ha de considerar como principios que necesariamente se complementan entre ellos: “...no viéndoos atento a contrariarle, sin desconfiar de vosotros, sin tener que ocultaros nada, no os engañará, no os mentirá, se mostrará tal cual es sin temor, podréis estudiarlo a vuestro gusto, y disponer a su alrededor las lecciones que queráis darle sin que nunca piense en recibir ninguna”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 110, 114, 131-132 y 152).

¹⁸⁵ Este principio de actuación como se ve afecta a toda la relación de los adultos con los niños, y Rousseau le concede una extraordinaria importancia pues significa adecuar al niño a lo que es el orden natural de las cosas e impedir las nefastas consecuencias para el carácter del niño supone el que sus deseos y caprichos se vean satisfechos. A este principio, que como vemos recuerda a la exposición que hacía Locke sobre las necesidades de naturaleza y las necesidades de fantasía, se refiere Rousseau en varias ocasiones, con distintas aplicaciones prácticas, pero creo que es en una nota del propio Rousseau en que mejor se ve reflejado su significado: “Hay que comprender que, igual que a menudo la pena es una necesidad, también el placer lo es a veces. Por eso, no hay más que un sólo deseo de los niños que no se debe complacer nunca: el de hacerse obedecer. De donde se sigue que en todo cuanto piden debe prestarse atención sobre todo al motivo que los lleva a pedirlo. Concededles hasta donde sea posible todo lo que pueda causarles un placer real; negadles siempre lo que piden sólo por fantasía, o para hacer un acto de autoridad”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 661. Una gráfica explicación de las desastrosas consecuencias que para el propio niño tiene la cesión de los adultos a sus deseos puede verse en las páginas 104 y 105, donde Rousseau señala: “¿Sabéis cuál es el medio más seguro para hacer miserable a vuestro hijo? Acostumbradlo a obtener todo...”).

¹⁸⁶ En este sentido, la educación eminentemente verbal es criticada en distintas ocasiones por Rousseau, ya que en ella se parte de presupuestos falsos como es que el niño puede comprender lo que se le dice, y produce efectos nocivos como es la creación de prejuicios y errores en la mente del niño, que asimismo se acostumbrará a utilizar palabras cuyo significado no entiende. Siendo así, que lo que se ha de hacer es enseñar al niño sólo aquello que sea capaz de comprender. (Véanse algunas referencias en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 119, y 220

No obstante, junto a ese rechazo de la educación verbal sí acepta Rousseau el uso de la memoria como método educativo natural para retener los conocimientos útiles. Así, aunque rechaza en la primera infancia la existencia de una memoria en sentido propio (como de una razón en sentido propio), señala el uso de la que le es propia para determinados propósitos junto al rechazo para otros vigentes, como aprender fábulas que no comprenderá y perjudicará su formación. (Véase en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 138-140).

niño en su aprendizaje, dejando que tome parte activa en el mismo¹⁸⁷, la enseñanza con el propio ejemplo¹⁸⁸, la coordinación entre ejercicios físicos y espirituales¹⁸⁹, o crear o propiciar situaciones en las que el niño pueda aprender mediante su propia experiencia¹⁹⁰.

Y, por otra parte, también al observar los resultados pretendidos con cada fase educativa marcada por Rousseau, se puede apreciar claramente tanto la continuación de los principios generales de su proceso educativo, antes señalados, cuanto la formación de una determinada clase de personalidad, en la que interesa destacar que en la consecución del desarrollo máximo de sus potencialidades se subraya la propia felicidad que la persona ha alcanzado en cada etapa educativa. En la consecución de la formación del hombre y la mujer natural, y del pretendido ciudadano, ya no se entiende que se ha de sacrificar el interés presente del niño, del preadolescente, del adolescente, o del joven; todos tienen “derecho” a su propia felicidad¹⁹¹. Concepción que tan esencial resultará para los planteamientos del movimiento liberacionista.

¹⁸⁷ Véanse algunas citas en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 220 y 333-334.

Por otra parte resulta interesante destacar como Rousseau explícitamente rechaza la competitividad como método válido para estimular a los niños en el aprendizaje; siendo la propia superación la que debe de servir de estímulo para la educación. Y, en este sentido, critica Rousseau, en una nota, a la educación vigente precisamente por utilizar como métodos educativos el interés (aquí referido en su acepción de provecho o ganancia) y la vanidad. (Véase en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 242-243 y 671).

¹⁸⁸ Véanse algunas referencias en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 127, 128 y 309-311.

En cuanto a la educación en las niñas, vemos reflejados algunos de estos métodos como el rechazo de la memorización, la necesidad de motivar a la niña, y sobre todo, el ejemplo, al tratar Rousseau de su educación religiosa. (Véase así en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 513).

¹⁸⁹ Véanse algunas referencias a este respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 270-271 y 232-233.

¹⁹⁰ Directamente relacionado con ese aprendizaje mediante la experiencia propia está considerada, de manera muy principal, en el planteamiento de Rousseau la preparación por el preceptor de las circunstancias, así como del propio alumno, para que éste pueda realizar el aprendizaje más adecuado y completo posible.

Sobre la idoneidad de la experiencia como método educativo puede verse algunas referencias en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 168, 191, 122 y 240.

Por último, cabe destacar como en la enseñanza en las pasiones a los adolescentes Rousseau, dado lo peligroso que resulta exponer al joven a una experiencia propia que pudiese hacerle adquirir una pasión inconveniente, señala que lo que no se pueda enseñar con la experiencia propia se puede enseñar por la experiencia ajena, así en el estudio de la historia. (Véase, en este sentido, en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 333 y 338).

¹⁹¹ En este sentido, creo que una frase, si bien utilizada al señalar la necesidad de liberar al cuerpo de los niños de ataduras, resulta muy significativa de este pensamiento de Rousseau: “Casi todos los defectos del cuerpo y del espíritu proceden de la misma causa; se los quiere hacer hombres antes de tiempo”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 161).

Para fijar el tipo de educación que resultase apropiado para la primera infancia Rousseau construye un nuevo método educativo, que él denomina “educación negativa”. Si el niño en su primera infancia todavía no ha desarrollado ninguna de las cualidades morales e intelectuales que le permitan asumir adecuadamente los conocimientos y valores que se le quieren transmitir, resulta un error intentar forzar ese aprendizaje, pues, de lo contrario no se conseguiría la educación del niño, sino la deformación de una personalidad todavía inmadura para poder realizar el esfuerzo que se le exige. En la *Carta a Christophe de Beaumont* Rousseau señala la vinculación que para él tiene esta “educación negativa” con su concepción de la bondad intrínseca del hombre, y, a su vez, la contrapone a la “educación positiva”: “Si el hombre es bueno por naturaleza, como creo haber demostrado, de ello se infiere que continúa siéndolo mientras que nada extraño a él venga a alterarlo. Y si los hombres son malos, como se han esforzado por hacerme ver, se infiere que su maldad les viene de otra parte. Conque cerrad las puertas al vicio y el corazón humano será siempre bueno. Sobre este principio establezco la educación negativa como la mejor, o más bien como la única buena. Pongo de manifiesto cómo toda educación positiva, hágase lo que se quiera, sigue un derrotero contrario a sus fines. E indico cómo se tiende a los mismos fines y cómo se llega a ellos por el camino que yo he trazado. Llamo educación positiva a la que tiende a formar el espíritu antes de la edad adecuada y a inculcar al niño el conocimiento de los deberes del hombre. Llamo educación negativa a la que tiende a perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestros conocimientos, antes de darnos estos conocimientos, y prepara la razón mediante el ejercicio de los sentidos. La educación negativa no es ociosa, ni mucho menos. No inculca las virtudes, pero previene los vicios; no enseña la verdad, pero preserva del error. Dispone al niño en todo lo que puede conducirlo a la verdad cuando esté en condiciones de entenderla, y al bien cuando esté en condiciones de amarlo”¹⁹².

¹⁹² En Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., págs. 548-549. También en el *Emilio* podemos ver explicada la fundamentación de ese nuevo modelo educativo en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 112-113.

A este respecto resulta así mismo de interés observar que si la razón última de esta “educación negativa” es evitar la influencia corruptora de la sociedad, parece que en principio no habría necesidad de la misma en otras sociedades “ideales”. A ello podría entenderse que apunta Château al afirmar: “La educación positiva, la de Esparta, se justificaría quizá en Polonia [hay que entender la proyectada en sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*]; pero en París no cabe duda de que la que conviene es la educación negativa”. Sin embargo, el propio Rousseau señala la permanencia de la “educación negativa” en esas sociedades. En ellas se mantiene como principio educativo para evitar que el niño adquiriera vicios, pero la forma de llevarla a la práctica varía enormemente: “Nunca diré suficientemente que la buena

Así, se subraya como con esa “educación negativa” se pretende que durante todo el periodo que dura esa primera infancia se impida que se formen prejuicios en la mente del niño, pero, en realidad, su finalidad habrá de entenderse que es más amplia, ya que durante ese periodo el preceptor podrá realizar la observación atenta de la auténtica naturaleza del niño, que será la que haya de tener en cuenta para su posterior educación¹⁹³.

En todo caso, la ausencia de una educación “positiva” tradicional no significa en absoluto que no haya una educación del niño en ese periodo¹⁹⁴. Se comenzaría con un

educación debe ser negativa. Impedid la formación de vicios y ya habréis hecho suficiente en favor de la virtud. El medio para conseguirlo es extremadamente fácil en un buen sistema de educación pública. Consiste en mantener a los muchachos constantemente en vilo, no tanto con aburridos estudios que nada entienden y que terminan odiando por el sólo hecho de ser forzados a permanecer en su sitio, cuanto por medio de ejercicios que les agraden, satisfaciendo el requerimiento de movilidad propio del cuerpo cuando crece, y cuyo placer no terminará ahí para ellos”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 181; y en Rousseau, Jean-Jacques: “Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma”, cit., págs. 70-71).

¹⁹³ Esta finalidad la podemos observar en la forma en que se complementan las palabras que Rousseau pone en boca de Wolmar y de Julia. Pues si bien el primero parece apuntar que la naturaleza del niño no se podrá estudiar durante el periodo de la “educación negativa”, idea que casa mal con otros planteamientos de Rousseau, es con la explicación posterior de Julia que se puede comprender mejor cómo las palabras de Wolmar nos señalan la necesidad de esperar todo el periodo que dura la “educación negativa” para que se pueda manifestar completamente la naturaleza del niño, y, entonces sí, actuar decididamente en su educación conforme a sus peculiares características. Así, dirá Wolmar: “Antes de educar el carácter, hay que estudiarlo, aguardando tranquilamente hasta que se manifieste, proporcionándole la ocasión de exhibirse y absteniéndose de obrar sobre él a ciegas. Hay quien necesita de alas y hay quien de cadenas; (...) Aguardemos la primera chispa de la razón; hace surgir el carácter, y le da su verdadera forma; con ella se le cultiva, y no existe antes motivo de verdadera educación para el hombre”. Y después, con la exposición de Julia, podemos apreciar claramente esas dos finalidades de la “educación negativa” que apunto en el texto: “...haciendo observar [Julia] que su método se refería a dos propósitos que se había formado, consistiendo los mismos en dejar que se desarrolle el carácter natural de sus hijos y en estudiarlo. (...) Viviendo aún en su primera sencillez, ¿cómo han de aparecer en ellos vicios que no han observado en nadie, pasiones que no han tenido ocasión de sentir, y prejuicios que nada les sugiere? (...) Entregados de esta manera a la inclinación de su corazón, sin que nada lo mistifique ni lo altere, no reciben nuestros hijos una forma externa y artificial, sino que conservan con exactitud la de su carácter original, el cual se desarrolla diariamente ante nosotros sin reserva, y podemos estudiar los movimientos más secretos de su espíritu. (...) Como se les deja libres para charlar amigablemente durante el día, no piensan siquiera en adoptar afectada compostura delante de mí. No los reprendo nunca, ni les hago callar, ni finjo escucharlos, y si dijieran las cosas más reprobables del mundo, haría como si no las escuchara; pero lo hago; en realidad, con la mayor atención, sin que lo adviertan: tomo nota exacta de lo que hacen y dicen: ello es producto natural de lo que hay que cultivar en ellos”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, cit., V, 3, págs. 235 y 259-260).

¹⁹⁴ En el mismo sentido Monroe: “Esta educación negativa, expuesta en sus paradojas más salientes, no significa para Rousseau una falta absoluta de educación, sino una clase de educación diferente a la admitida entonces en la práctica”. (En Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., pág. 291).

Concretamente sobre esa “educación negativa”, ha de empezar prácticamente desde el nacimiento, y con base en ella se exhorta: “...Ejercitad su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas, pero mantened su alma inactiva todo el tiempo que sea posible...”. (Véase en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 73 y 113).

Resaltándose como método educativo adecuado para la primera infancia la adquisición de hábitos. Ya he aludido antes a la diferente actitud hacia la adquisición de hábitos, rechazándose los que coarten su libertad natural, como era el comer y dormir a horas fijas; y potenciando los que la facilitan,

cuidado del cuerpo, que sería diferente para las niñas que para los niños, pues en ellas ha de primar, contrariamente a ellos, el desarrollo de la gracia sobre el de la fuerza¹⁹⁵. Siendo, además, con ese desarrollo de las capacidades físicas del niño como se conseguirá que exista un adecuado ejercicio de las operaciones del espíritu¹⁹⁶. También hay en esta etapa educativa una cierta educación intelectual y moral, pero sólo en tanto en cuanto responda a los intereses inmediatos del niño. Las nociones morales sólo habrán de enseñarse cuando resulte inevitable, teniendo en cuenta la utilidad presente, y realizándose a través de las experiencias sensibles del niño con el mundo físico¹⁹⁷. La educación intelectual (aunque, conforme a lo expuesto en el apartado primero, la razón que es predicable de este niño es distinta para Rousseau de la razón intelectual), supone atender, simplemente, a la enseñanza de los conocimientos que el niño pueda comprender y le sean de verdadera utilidad¹⁹⁸.

De esta manera, el resultado que idealmente se obtiene tras esta “educación negativa” podría resumirse en el párrafo en que Rousseau manifiesta respecto a su Emilio: “Ha llegado a la madurez de la infancia, ha vivido la vida de un niño; no ha comprado su perfección a costa de su felicidad: al contrario, la una ha contribuido a la otra. Mientras adquirió toda la razón de su edad, ha sido tan feliz y libre como su

como es el caso de ir paulatinamente acostumbrándoles a ver con naturalidad los más desagradables animales, las más terribles máscaras o los ruidos más atronadores. Prácticas, pues, que responden a dos principios distintos, aun con el fin común de permitir el desarrollo natural de las cualidades del niño: las primeras responderían al antes citado: “El único hábito que debe dejarse adquirir al niño es no contraer ninguno. (...) Preparar con tiempo el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas dejando a su cuerpo el hábito natural...”; y, las segundas al principio: “Con una gradación lenta y preparada se hace al hombre y al niño intrépidos en todo”.

La enorme importancia que durante toda la vida va a suponer la adquisición de los hábitos adecuados durante la infancia queda bien reflejada al señalar Rousseau: “¿Queréis extender a toda la vida el efecto de una educación feliz? Prolongad durante la juventud los buenos hábitos de la infancia, y cuando vuestro alumno sea lo que debe ser haced que sea él mismo en toda época; (...) Lo que engaña a los preceptores, y sobre todo a los padres, es creer que una forma de vivir excluye la otra, y que tan pronto como uno es adulto debe renunciar a cuanto hacía de pequeño. Si así fuera, ¿de qué serviría cuidar la infancia, si el buen o mal uso que de ella se hiciese, se desvanecería con ella, y si al adoptar maneras de vivir absolutamente distintas se adoptasen necesariamente otras formas de pensar?”. (Véase en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 71-73 y 587).

¹⁹⁵ Véase al respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 495-496.

¹⁹⁶ Véase al respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 148-149 y 159.

¹⁹⁷ Véase al respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 107, 118.

¹⁹⁸ Véase al respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 138-139.

Así, se le habría de enseñar al niño a leer, y a escribir, cuando le sea útil, y a través de la incentivación de su interés. Aunque, para Rousseau, el niño no debe haber leído ninguna clase de libros hasta los doce años (y eso que reconoce que: “Estoy casi seguro de que Emilio sabrá leer y escribir a la perfección antes de la edad de diez años”); y las niñas, “con mayor motivo” no se les ha de forzar en el aprendizaje de la lectura “antes de hacerles comprender bien para qué sirve la lectura”, a lo que se une la especial formación de la niña, para la que considera más útil el estudio de ciertas nociones matemáticas. (Véase a este respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 146-147 y 500).

constitución le permitía serlo. Si la fatal guadaña viene a segar en él la flor de nuestras esperanzas, no tendremos que llorar a un tiempo su vida y su muerte, no amargaremos nuestros dolores con el recuerdo de los que nosotros le hayamos causado; nos diremos: Al menos ha gozado de su infancia; no le hicimos perder nada de cuanto la naturaleza le había dado”¹⁹⁹.

Antes de concluir con estos apuntes sobre la “educación negativa”, de tanta importancia en el planteamiento rousseauniano, resulta de interés advertir de que esa educación tiene dos vertientes significativas que se relacionan con dos de las más relevantes consideraciones educativas que, como después trataré con más detalle, se defienden desde el liberacionismo; y de que en ambos casos resultan, sin embargo, incompatibles con ellas. Por una parte, la “educación negativa” supone, en realidad, una aplicación de un planteamiento más general y fundamental de Rousseau como era la bondad natural del hombre; pues de éste se deduce que, como señala Grimsley: “para

¹⁹⁹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 211-212. No obstante, una descripción más extensa de Emilio en todos los aspectos (con todas las cualidades físicas, intelectuales y morales que lo adornan), la realiza desde la página 207.

Por otra parte, y como apunta Iglesias la novedad e importancia que para la vida del niño suponen estos planteamientos de Rousseau se notan más si se comparan con la realidad existente: “Si se piensa que este período, aproximadamente entre los seis y los diez años, había sido considerado desde el Barroco, según la ley eclesiástica francesa, como la <<edad de la discreción>>, en la que era interrumpida abruptamente la relativa independencia y libertad de la primera infancia, y se revestía al niño de los atributos y obligaciones adultas, asignándole incluso el cónyuge correspondiente y ejerciendo sobre él un control rígido y con frecuencia brutal, se puede medir la revolución psicológica y pedagógica que representa la propuesta roussoniana”.

Una interpretación de esta “educación negativa” diferente a la mía, pero que la acerca más a las posiciones liberacionistas, la ofrece Paul Monroe; que, de este modo, se muestra consecuente con su concepción de las ideas educativas de Rousseau, y que yo, consiguientemente, entiendo que sigue incurriendo en el mismo error que antes señalaba. Así, para este autor la educación negativa consistiría en la permisión del libre desarrollo de las facultades del niño: “Según él. [Rousseau] la educación del niño debía surgir del libre desenvolvimiento de su propia naturaleza, de sus propios poderes, de sus inclinaciones naturales. Su voluntad no debía ser contrariada”. Y utiliza como método para la educación del niño el que éste aprenda de las consecuencias de sus acciones, de sus propios errores: “Esta doctrina de la educación negativa, conduce, en su aplicación moral, a una hipótesis que ha ejercido gran influencia en algunos de sus interpretadores, especialmente en Herbert Spencer. Tal es la doctrina de las consecuencias naturales en la educación moral, que permite sufrir al niño los resultados naturales de sus propios actos sin la intervención de seres humanos para protegerle o castigarle. Según esta teoría, el maestro corrige al niño mostrándole cómo el castigo surge naturalmente de las consecuencias de sus actos, sin poner para nada su intervención directa. (...) En suma: dejadle que sufra las consecuencias lógicas por la infracción de las leyes de la naturaleza, sin que aparezca manifiesta, como una oposición, la voluntad del hombre o la autoridad humana”.

Ambos planteamientos serán después retomados por el liberacionismo, y ambos están apuntados por Rousseau: tiene que dejarse libertad al niño, y el niño ha de aprender de las consecuencias de sus acciones. Pero, así expuestos dan una imagen equivocada del planteamiento de Rousseau, pues se oculta un elemento esencial de éste: y es, que toda esa libertad del niño está controlada y dirigida férreamente por el preceptor; el niño actúa sólo creyéndose libre, no ve el control del preceptor, pero éste existe en todo momento. (En Iglesias, M^a. del Carmen: “Prólogo”, cit., pág. 17; y en Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., págs. 290 y 292-293).

asegurar el desarrollo armónico del ser original del niño, es necesario alejar todas las influencias externas corruptoras y dejar que la naturaleza siga su propio curso”²⁰⁰. Este planteamiento, que en principio parecería coincidir con el presupuesto liberacionista de dejar que los niños dirijan y controlen sus propia educación, sin embargo termina por ser contrario a él; pues para Rousseau la forma de conseguir que “la naturaleza siga su curso” es mediante la necesaria intervención de una persona con autoridad (cuestión sobre la que volveré en el quinto apartado). El segundo aspecto en que los planteamientos de Rousseau resultan incompatibles con el liberacionismo hace referencia al hecho de que si con este método educativo de la “educación negativa” Rousseau pretende preservar al niño del contacto directo con la sociedad, sin embargo, en el liberacionismo se entiende que es precisamente la incorporación directa y plena del niño en la sociedad lo que mejor permitirá desarrollar sus cualidades y adaptarse al mundo en el que ha de vivir. También esta diferencia de planteamientos tendrá consecuencias en el reconocimiento de derechos, ya que está en directa conexión con la diferente forma de entender la libertad de los niños a la que después me referiré. Y así si en el liberacionismo se aboga, junto a la incorporación pretendida de los niños a la sociedad, por el reconocimiento de una esfera de libertad protegida por los derechos de autonomía; sin embargo, como se verá, conforme a los planteamientos de Rousseau no tendrían cabida esos derechos de autonomía, pues, precisamente, se trata de proteger al niño de la influencia corruptora de la sociedad con el control, en todo caso, de su libertad por un adulto competente.

Después de ese periodo, en el que se realiza la “educación negativa”, se abrirá para Rousseau un periodo breve, pero trascendental en la educación del niño, y en la consiguiente formación del hombre: el que abarca los años inmediatamente anteriores a la adolescencia, aproximadamente de los trece a los quince años. Como señalé en el primer apartado, es el tiempo en que, para Rousseau, el niño tiene más fuerzas que necesidades (comprendiendo los deseos); fuerzas que como el ginebrino aclara expresamente: “no se trata sólo de fuerzas físicas, sino, sobre todo, de la fuerza y capacidad del espíritu que las suple o que las dirige”. Y así, señala: “¿Qué hará, pues, de ese excedente de facultades y de fuerzas que ahora tiene en exceso y que le faltará en otra edad? Tratará de emplearlo en cuidados que puedan aprovecharle llegada la necesidad. Lanzará, por así decir, al futuro lo superfluo de su ser actual; el niño robusto

²⁰⁰ En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., pág. 60.

hará provisiones para el hombre débil; (...) será en sus brazos, en su cabeza, en él mismo donde la alojará. He ahí, pues, el tiempo de los trabajos, de la instrucción, de los estudios; y observad que no soy yo quien hace arbitrariamente esa elección, es la naturaleza misma la que lo indica”²⁰¹.

Un aspecto fundamental en ese cambio en la educación que va a recibir el niño lo representa el que a partir de ahora se subraya la importancia de que sea el concepto de utilidad el que prime en ella: “Hasta aquí no habíamos conocido más ley que la ley de la necesidad; ahora hemos de vérnoslas con lo que es útil; pronto llegaremos a lo que es conveniente y bueno”²⁰². Aunque Rousseau va a exagerar esta idea de utilidad al supeditar a la misma todos los conocimientos que el niño pueda adquirir. Y, así, atendiendo a que por esa utilidad debe de entenderse lo que él considera que será útil para el niño en su evolución, y también con el objetivo de lo que será útil para la formación del hombre natural; se termina por rechazar una auténtica formación intelectual²⁰³. Por otra parte, también en la educación moral ha de adaptarse la

²⁰¹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 217.

²⁰² En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 219. También sobre la utilidad como criterio justificador de la necesidad del aprendizaje durante estos años de un oficio manual, puede verse en págs. 255 y ss.

²⁰³ De hecho en la formación intelectual del niño, Rousseau no está preocupado por la enseñanza de conocimientos concretos, que reconoce que serán pocos, sino más bien en la formación de un espíritu preparado para asimilar adecuadamente el saber científico. En este sentido, es interesante observar que en todo este período educativo Rousseau considere que se le ha de permitir al niño la lectura de un sólo libro: *Robinson Crusoe*.

Para el caso de la educación de las niñas la falta de una adecuada preparación intelectual, conforme con lo ya visto, se agrava también a este respecto. Así, partiendo de su concepción de la niña (y de la mujer) y su función principal de agradar al hombre, cambiará Rousseau la perspectiva de esta pregunta de utilidad, siendo en la niña esa utilidad supeditada a la utilidad de los hombres; es decir, la formación será más con vistas a los efectos causado en ellos que a los que tiene en la propia niña en cuanto tal. “El hombre dice lo que sabe, la mujer dice lo que agrada; el uno necesita hablar de conocimiento y la otra de gusto; el uno debe tener por objeto principal las cosas útiles, la otra las agradables. Sus discursos no deben tener más formas comunes que las de la verdad. No se debe, por tanto, frenar el parloteo de las niñas como el de los muchachos mediante esta dura pregunta: ¿para qué sirve eso?, sino mediante esta otra, a la que no es más fácil responder: ¿qué efecto causará eso? En esta primera edad en que, no pudiendo discernir todavía el bien y el mal, ellas no son los jueces de nadie, deben imponerse por ley no decir nunca sino cosas agradables a aquellos a quienes hablan; y lo que hace más difícil la práctica de esta regla es que siempre queda subordinada a la primera, que es no mentir nunca”. (Véanse referencias a estas ideas en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., sobre la enseñanza en la preparación para la asimilación de las ciencias antes que conocimientos concretos en págs. 226 y 277-278; sobre la lectura de *Robinson Crusoe* en págs. 243-244 y sobre la educación de las niñas en pág. 510).

En todo caso, hay que destacar que esa despreocupación de Rousseau por la adquisición de conocimientos de los niños, tiene unas raíces profundas en sus planteamientos filosóficos; pues, es precisamente la adquisición de conocimientos que el hombre no debería tener y la asimilación de errores los que estarán en la base de un alejamiento de la situación del hombre actual de la que sería propia del hombre natural. Este planteamiento es conforme con su tradicional ataque al progreso en el conocimiento científico, que fue el tema que desarrollaría ya en su primera obra: el *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, y que podemos ver bien reflejado cuando señala: “He ahí cómo el lujo, la disolución y la esclavitud

consideración de lo que es útil para el niño a las auténticas cualidades del niño; pues, si el niño todavía no puede considerarse como un ser moral, tampoco le resultarán útiles y seguramente sí contraproducentes, las enseñanzas morales, y sociales, que no está en condiciones de comprender. Así, el uso adecuado de este principio de utilidad sería su adaptación en toda ocasión a la realidad del niño, y que el propio niño pudiese sentir que las enseñanzas son realmente útiles para él²⁰⁴.

De esta manera, también podemos resumir el resultado que idealmente se obtiene tras esta nueva etapa educativa, al señalar Rousseau respecto a su Emilio: “He ahí a nuestro niño presto a dejar de serlo vuelto hacia su individualidad. Helo ahí sintiendo más que nunca la necesidad que lo vincula a las cosas. Después de haber empezado por ejercitar su cuerpo y sus sentidos, hemos ejercitado su espíritu y su juicio. Finalmente hemos unido el uso de sus miembros al de sus facultades; hemos hecho un ser actuante y pensante; para acabar el hombre sólo nos queda hacer un ser amante y sensible; es decir, perfeccionar la razón mediante el sentimiento”. Así como: “Se considera sin miramientos para con los demás y acepta que los demás no piensen en él. Nada exige de nadie y no cree deber nada a nadie: está sólo en la sociedad humana, sólo cuenta consigo mismo. También tiene más derecho que cualquier otro a contar consigo, porque es todo lo que se puede ser a su edad. Carece de errores, o sólo tiene los que nos son inevitables; carece de vicios, o sólo tiene aquellos de los que ningún hombre puede librarse. Tiene el cuerpo sano, los miembros ágiles, el espíritu justo y sin prejuicios, el

han sido siempre el castigo de los orgullosos esfuerzos que hemos hecho para salir de la venturosa ignorancia en que nos había puesto la eterna sabiduría. El velo tupido con que ella ha cubierto todas sus operaciones parecía advertirnos suficientemente que no nos ha destinado a vanas indagaciones. ¿Pero hay alguna de sus lecciones que hayamos sabido aprovechar, o que hayamos desdeñado impunemente? Pueblos, sabed pues de una vez que la naturaleza ha querido preservarnos de la ciencia, lo mismo que una madre arranca un arma peligrosa de manos de su hijo; que todos los secretos que os oculta son otros tantos males de que os protege, y que la pena que halláis en instruiros no es el menor de sus beneficios. Los hombres son perversos; serían peores aún si hubieran tenido la desgracia de nacer sabios”.

De acuerdo con ello, manifiesta Rousseau en el *Emilio* la necesidad de limitar los conocimientos que se pretenden enseñar al niño: “De los conocimientos que están a nuestro alcance, unos son falsos, otros inútiles, otros sirven para alimentar el orgullo de quien los posee. El pequeño número de los que realmente contribuyen a nuestro bienestar es el único digno de búsquedas por parte de un hombre prudente, y, por tanto, de un niño al que se quiere hacer tal. No se trata de saber lo que es, sino sólo de saber lo que es útil. (...) Acuérdate, acuérdate siempre de que la ignorancia no ha hecho nunca el mal, que sólo el error es funesto, y que no nos extraviarnos por lo que no sabemos, sino por lo que creemos saber”. Y, en un párrafo posterior: “Recordad siempre que el espíritu de mi institución no es enseñar al niño muchas cosas, sino no dejar que entren nunca en su cerebro más que ideas justas y claras. Aunque no supiera nada, poco me importa con tal que nunca se equivoque; porque sólo meto verdades en su cabeza para protegerlo de los errores que aprendería en su lugar”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, cit., pág. 18; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 217-218 y 225).

corazón libre y sin pasiones. El amor propio, la primera y más natural de todas, apenas si está exaltado todavía. Sin turbar el reposo de nadie ha vivido contento, feliz y libre, hasta donde la naturaleza lo ha permitido. ¿Os parece que un niño, llegado así a sus quince años, ha perdido los precedentes?”²⁰⁵

La siguiente etapa educativa comenzará cuando el surgimiento de todas las pasiones propias de la adolescencia haga necesario un cambio en la forma de educar al niño. En ella empieza propiamente la educación moral, como apunta Château: “con la adolescencia pasa a un primer plano esta educación moral. O, más bien, es la verdadera educación que, al fin, empieza. Rousseau afirma, con frecuencia, la primacía de la educación sobre la instrucción. (...) De ahí que la verdadera educación comience cuando Emilio es, por un lado, capaz de comprender las nociones morales y, por otro, está amenazado por las pasiones, esto es, en la adolescencia”²⁰⁶.

A este proceso de transformación sufrido en el tránsito de la infancia a la adolescencia, ya me referí en el apartado primero. Aquí conviene recordar que ahora las pasiones del hombre le llevan a relacionarse sentimentalmente con los otros hombres, y, fundamentalmente, a través de la pasión sexual con las personas del otro sexo, por lo que, consiguientemente, la adecuada educación consistirá, a partir de este momento, en la correcta dirección y control de esas pasiones. Este objetivo es acorde con planteamientos más generales del ginebrino. Supone intentar que las pasiones surjan y se desarrollen conforme a los planes marcados en la Naturaleza; evitando, pues, la acción corruptora del hombre. Rousseau resume esta forma de actuar adecuadamente en relación con las pasiones de este modo: “...He aquí, pues, el sumario de toda sabiduría humana en el uso de las pasiones: 1º Sentir las verdaderas relaciones del hombre tanto en la especie como en el individuo; 2º Ordenar todos los afectos del alma según esas relaciones...”²⁰⁷.

La primera de las pasiones que señala Rousseau que es necesario controlar es la sexual. Para el ginebrino lo ideal es mantener el mayor tiempo posible la inocencia

²⁰⁴ Véanse algunas referencias en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 234-236, 242 y 247-248).

²⁰⁵ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 271 y 279. Aunque, puede verse una descripción más extensa de Emilio, con sus cualidades intelectuales y morales, en las páginas 277-279.

²⁰⁶ En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 191.

En este sentido, es en verdad significativo el párrafo del *Emilio* que a continuación cita Château: “Esa época en la que concluyen las educaciones habituales es propiamente aquella en la que la nuestra debe empezar”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 283).

²⁰⁷ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 293.

sexual del niño, de ello derivan consecuencias positivas para el carácter y también para la propia salud del niño²⁰⁸. Por otra parte, el evitar que surja prematuramente esa pasión sexual permitirá al maestro dirigir la educación de acuerdo con el orden de la Naturaleza; y, de esta manera, atender primeramente a la pasión que, naturalmente, ha de surgir primero en el adolescente: la piedad, la compasión por sus semejantes²⁰⁹.

Después, según el plan educativo del ginebrino, convendría enseñar las pasiones propias de los hombres en sociedad. El riesgo aquí es grande, porque el adolescente podría verse engañado por los hombres, identificarse con esas pasiones y adoptarlas; por eso ahora sí recurre Rousseau a la lectura como método adecuado y abandona por el momento su tradicional educación a través de la experiencia propia. La lectura de las obras de historia permitirá al adolescente conocer y comprender al hombre y sus pasiones con la suficiente distancia como para poder convertirse en un juez extraño a ellas, y así compadecerse de los perjuicios que esas pasiones desenfrenadas puede causar en el hombre, y, consiguientemente, decidir apartarse de ellas²¹⁰. Aunque, también admite Rousseau en el aprendizaje necesario sobre ciertas pasiones, como la vanidad, que se realicen ciertas experiencias educativas siempre que se pueda hacer con un adecuado control de sus efectos²¹¹.

Otras enseñanzas del joven Rousseau serían la beneficencia y la religiosa²¹². El hecho de que la educación religiosa empezase tan tarde no podía dejar de causar una gran conmoción en su sociedad; Rousseau es consciente de ello, pero su concepción del niño (según la cuál estaría inhabilitado para poder comprender lo más esencial de la existencia ultraterrena), junto a su reiterada concepción de la necesidad de ajustar en todo momento las enseñanzas a lo que puede ser comprendido por el alumno, tienen como consecuencia necesaria esa dilación en la enseñanza religiosa. Pues, conforme con sus planteamientos educativos, la enseñanza anterior a una adecuada comprensión no sólo es inútil sino que es perjudicial para la formación de la persona; en este caso, la

²⁰⁸ Véase una referencia al respecto en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 288.

²⁰⁹ Véase al respecto una referencia en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 294-295. Puede ser también de interés ver como resume Rousseau en tres máximas la forma de educar correctamente al adolescente en esa primera pasión en págs. 298-302.

²¹⁰ Véanse estas razones y la forma en que se ha de dirigir la propia educación del adolescente a través de los libros de historia en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 315 y ss.

²¹¹ A es te respecto puede verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 330 y ss.

²¹² Sobre la enseñanza respecto a la beneficencia puede verse en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 335 y ss. Sobre la enseñanza de la educación religiosa, que se extenderá con la *Profesión de fe del Vicario Saboyano*, comienza a plantearse desde la página 343.

consecuencia dañina que observa el ginebrino sería la incapacitación que se produciría en el futuro para librarse de los prejuicios y errores adquiridos en la infancia y, consiguientemente, la imposibilidad durante toda la vida de una adecuada comprensión del tema. Por otra parte, y en cuanto a la enseñanza de la religión, ya en el joven, hay que observar que no dejaría de ser igualmente perturbador para una buena parte de la sociedad el que Rousseau decidiese que la educación de Emilio atendiese a los principios básicos del pensamiento religioso, pero no a una religión concreta²¹³.

Esta etapa educativa durará hasta los veinte años²¹⁴. Aunque, ya antes de que acabe, más o menos se puede entender que coincidiendo con el período de los dieciocho a los veinte años, en el que no se pueden contener por más tiempo los deseos de la persona (entre los que adquiere relevancia el que supone el instinto reproductor), con los

²¹³ Véanse referencias respecto a estas ideas en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 343-351, 424 y 516-518.

Es interesante observar el paralelismo que se puede realizar entre la defensa de la enseñanza de esos principios religiosos básicos y la defensa que en su *Contrato Social* realiza de una religión civil: “Los dogmas de la religión civil deben ser sencillos, en pequeño número, enunciados con precisión, sin explicación ni comentarios. La existencia de la Divinidad poderosa, inteligente, bienhechora, previsora y providente; la vida, por venir, la felicidad de los justos, el castigo de los malos, la santidad del contrato social y de las leyes; he aquí los dogmas positivos. En cuanto a los negativos, los reduzco a uno solo: la intolerancia; ésta entra en los cultos que hemos excluido”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, IV, 8, cit., págs. 168-169).

Y, por otra parte y de nuevo en el *Emilio*, respecto a la educación religiosa de las niñas, otra vez la diferente naturaleza con que Rousseau las concibe se traducirá en una diferente educación. Para las niñas habrá que excluir, más que en los niños, la posibilidad de que comprendan los principios religiosos, siendo en su caso necesario que acepten, en todo caso, la religión de su madre, que habrá de ser, también, la de su padre. (Véase en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 512-513).

²¹⁴ La educación de Emilio continuará guiada por el preceptor todavía unos años más. Pero, en realidad, conforme a los planteamientos del propio Rousseau, habría que entender que Emilio inicia a los veinte años su inclusión plena en la sociedad. En este sentido, al exponer Rousseau sus ideas sobre la elaboración de una Constitución real en los dos escritos políticos que tienen una vocación de mayor aplicación práctica: el *Proyecto de Constitución para Córcega* y las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, señala, en ambos casos, la edad de veinte años para lo que podría considerarse como el inicio de su vida pública. Así, si en el *Proyecto* señala su propósito de dividir la población corsa en tres clases: la de los ciudadanos, la de los patriotas y la de los aspirantes, y aunque con posterioridad a la unión constitucional de los corsos Rousseau establezca la necesidad de satisfacer otras condiciones (como son el haberse casado, tener hijos o poseer tierras), para pasar de una clase social a otra, estipulará que en un principio el simple requisito de la edad será suficiente: “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. Es completamente justo que todos estos hombres tan valerosos, que han librado la nación al precio de su sangre, entren en posesión de todas esas ventajas y gocen en grado sumo de la libertad que han adquirido para ella”. Y en las *Consideraciones*, al proponer el “proyecto para sujetar a una marcha gradual a todos los miembros del Gobierno”, señalará: “Ha de notarse, antes de ir más lejos, que el trayecto a recorrer por los ciudadanos para llegar paso a paso a la cabeza de la República parece bastante bien proporcionado a las medidas de la vida humana (...) Suponiendo que un hombre ingrese en la carrera pública con veinte años...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: “Proyecto de Constitución para Córcega”, en Rousseau, Jean-Jacques: *Proyecto de Constitución para Córcega - Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, cit., pág. 25; y en Rousseau, Jean-Jacques: “Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma”, cit., págs. 135-136).

anteriores métodos, se hace necesario un cambio de actitud por el preceptor, que según el propio Rousseau significa que se ha de empezar a tratar al discípulo como hombre²¹⁵. En todo caso, es interesante resaltar como resultado de la educación a los dieciocho años, manifiesta Rousseau: “...Pero imagínese un hombre educado según mis máximas. Imagínese a mi Emilio, en quién dieciocho años de cuidados asiduos no han tenido más objeto que conservar un juicio íntegro y un corazón sano...”²¹⁶. Y, a los veinte años al conocer el amor, realiza una descripción que bien podríamos considerar como la del pretendido hombre natural: “Considerad a mi Emilio con los veinte años cumplidos, bien formado, bien constituido de espíritu y de cuerpo, fuerte, sano, dispuesto, hábil, robusto, lleno de sentido, de razón, de bondad, de humanidad, con buenas costumbres, con gusto, amante de lo bello, hacedor del bien, libre del dominio de pasiones crueles, exento del yugo de la opinión, pero sometido a la ley de la prudencia, y dócil a la voz de la amistad, con todos los talentos útiles y varios talentos agradables, poco preocupado de las riquezas, llevando sus recursos en la punta de sus brazos, y sin miedo a que le falte el pan pase lo que pase. Helo ahí ahora embriagado por una pasión naciente: su corazón se abre a las primeras llamadas del amor; sus dulces ilusiones le preparan un nuevo universo de delicias y goce; ama un objeto digno de ser amado, y más digno aún por su carácter que por su persona; aguarda y espera una correspondencia que siente que se le debe; (...) Mirad, buscad, imaginad lo que todavía le falta y que pueda concordarse con lo que tiene. Reúne todos los bienes que se pueden obtener a la vez; no se le puede agregar ninguno sino a expensas de otro; es tan feliz cuanto puede serlo un hombre”²¹⁷.

Así, pues, las enseñanzas posteriores responden en todo caso a materias que se reservan para el adulto, el hombre, que ya en ningún caso puede seguir considerándose como un niño. Quedando para un momento posterior enseñanzas como las relacionadas con el amor, con el matrimonio o con sus deberes como miembro de la sociedad. La formación completa del ciudadano habrá, pues, que se asentará sobre las firmes bases de la formación conseguida del hombre natural.

²¹⁵ Véanse referencias en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 427 y 428.

²¹⁶ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 324-325.

²¹⁷ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 569-570.

Claro que la interpretación del resultado realmente obtenido con esta educación es muy diferente en los críticos a Rousseau. Y así, por ejemplo, resulta bastante ilustrativa de la destrucción de esa idílica formación del hombre la opinión de Châteaueu, para quien la propia intolerancia y misantropía de Rousseau se muestra en la educación y formación de Emilio. (Véase en Châteaueu, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 200).

V EL CARÁCTER ESENCIAL DE LA LIBERTAD

1. El concepto de libertad.

Toda la obra de Rousseau está entrelazada por la consideración absolutamente fundamental que adquiere el valor de la libertad²¹⁸. Y, aunque es cierto que esa referencia a la libertad responde a diferentes significados en distintas ocasiones en que es utilizada por el ginebrino, sí se puede encontrar un sentido común a todas ellas: la capacidad del hombre de poder optar en la toma de decisiones que afecten al curso de su vida supone la esencialidad de su propia humanidad, es consustancial con su naturaleza y la causa que le permitirá construir su felicidad o su desgracia.

Así, si bien no pueden dejar de ser diferentes concepciones de la libertad entenderla como realidad antropológica, como fundamento de una construcción socio-política o como justificación de una visión finalista del hombre; sin embargo sí es posible ver en todas ellas esa unión significativa esencial²¹⁹. De la libertad natural del hombre, según nos es descrita por Rousseau en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, gozaba el hombre en su primitivo estado de Naturaleza. Conforme a ella el hombre vivía libre de cualquier atadura con los otros miembros de la especie, vivía sólo y en todo actuaba conforme a su voluntad, sin más limitaciones que las que la propia Naturaleza establecía²²⁰. Distinta es la libertad que se mantiene en la sociedad tras el contrato social. Una vez que la situación del estado de Naturaleza se

²¹⁸ Como es sabido también el valor igualdad ocupa un lugar primordial en el pensamiento de Rousseau; así, por ejemplo, señala explícitamente en su *Contrato Social*, aunque refiriéndose a unas dimensiones muy determinadas de estos dos conceptos: "Si se indaga en qué consiste precisamente el mayor bien de todos, que debe ser el fin de todo sistema de legislación, se hallará que se reduce a dos objetos principales: la libertad y la igualdad; la libertad, porque toda dependencia particular es fuerza quitada al cuerpo del Estado; la igualdad, porque la libertad no puede subsistir sin ella". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, II, 11, cit., pág. 83). Aunque, en todo caso, y como ya hemos visto, es de destacar que no alcanzase el ginebrino a extender la igualdad a las relaciones entre hombres y mujeres.

²¹⁹ También podemos observar la unión de esos tipos de libertades, aunque con un sentido completamente diferente del de Rousseau, en la concepción del profesor Peces-Barba, a la que después me referiré, sobre lo que habría de constituir el "dinamismo de la libertad". Así, puede verse en Peces-Barba Martínez, Gregorio: *Curso de derechos fundamentales. Teoría General*, cit., págs. 228-243.

²²⁰ Una idea de esta libertad antropológica nos la da Rousseau cuando manifiesta: "En todo animal no veo otra cosa que una ingenios máquina a la cual ha dado la naturaleza sentidos para elevarse ella misma y para asegurarse, hasta cierto punto, contra aquello que tiende a destruirla o a desordenarla. Las mismas cosas percibo en la máquina humana, con esta diferencia: que la naturaleza hace por sí sola todo en las operaciones del bruto, mientras que el hombre concurre a las suyas en calidad de agente libre. El uno

hace inviable el hombre ha de renunciar a la anterior situación de absoluta falta de ataduras dada la necesidad de cumplir con lo establecido en el convenio que realiza con los otros hombres²²¹, aunque queda claro que esa sujeción se hará en aras de conseguir una mayor libertad colectiva y sin renuncia a lo fundamental de la libertad personal de cada ciudadano. Es decir, si gracias al contrato social se pueden alcanzar unos logros que la independencia absoluta impedía, a la vez se ha de permitir mantener lo que de esencial tiene la libertad personal e incluso alcanzar dimensiones de la libertad que en el estado de Naturaleza resultaba imposible²²². Siendo esta consideración la que da originalidad a la teoría contractualista del ginebrino, pues es ésta la razón última tanto de que rechace en su concepción el pacto de sujeción del pueblo con uno o varios

escoge o rechaza por instinto, y el otro por un acto de albedrío". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, cit., pág. 38).

²²¹ Así, puede apreciarse cuando señala Rousseau: "Supongo a los hombres llegados a un punto en que los obstáculos que perjudican a su conservación en el estado de naturaleza logran vencer, mediante su resistencia, a la fuerza que cada individuo puede emplear para mantenerse en dicho estado. Desde este momento, el estado primitivo no puede subsistir, y el genero humano perecería si no cambiase de manera de ser". También: "...a fin de que este pacto social no sea una vana fórmula, encierra tácitamente este compromiso: que solo por sí puede dar fuerza a los demás, y que quienquiera se niegue a obedecer la voluntad general será obligado a ello por todo el cuerpo. Esto no significa otra cosa sino que se le obligará a ser libre, pues es tal la condición, que dándose cada ciudadano a la patria le asegura de toda dependencia personal...". Y, refiriéndose a un legislador utópico (cuyo ejemplo real sería Licurgo): "Aquel que ose emprender la obra de instituir un pueblo, debe sentirse en estado de cambiar, 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 más grande, del cual recibe, en cierto modo, este individuo su vida y su ser; de alterar la constitución del hombre para reforzarla; de sustituir una existencia parcial y moral por la existencia física e independiente que hemos recibido de la Naturaleza". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 6, I, 7, y II, 7, cit., págs. 47, 51-52 y 72).

No obstante, en realidad, conforme a la descripción que nos hace Rousseau en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, el paso del estado de Naturaleza primigenio al estado social se produciría mediante un largo proceso marcado por diferentes hitos; siendo, en todo caso, destacable un estado presocial que constituiría para el ginebrino la "edad dorada" de la historia del hombre, y sobre la que volveré en el siguiente apartado.

²²² Este planteamiento puede apreciarse en lo manifestado por el ginebrino en el capítulo octavo del libro primero del *Contrato Social*: "Este tránsito del estado de naturaleza al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, al sustituir en su conducta la justicia al instinto y al dar a sus acciones la moralidad que antes les faltaba. (...) Aunque se prive en este estado de muchas ventajas que le brinda la Naturaleza, alcanza otra tan grande al ejercitarse y desarrollarse sus facultades, al extenderse sus ideas, al ennoblecerse sus sentimientos; se eleva su alma entera a tal punto, que si el abuso de esta nueva condición no lo colocase frecuentemente por bajo de aquella de que procede, debería bendecir sin cesar el feliz instante que le arrancó para siempre de ella, y que de un animal estúpido y limitado hizo un ser inteligente y un hombre. Reduzcamos todo este balance a términos fáciles de comparar: lo que el hombre pierde por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le apetece y puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee. Para no equivocarse en estas complicaciones es preciso distinguir la libertad natural, que no tiene más límite que las fuerzas del individuo, de la libertad civil, que está limitada por la voluntad general, y la posesión, que no es sino el efecto de la fuerza o el derecho del primer ocupante, de la propiedad, que no puede fundarse sino sobre un título positivo. Según lo que precede, se podría agregar a lo adquirido por el estado civil la libertad moral, la única que verdaderamente hace al hombre dueño de sí mismo, porque el impulso exclusivo del apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley que se ha prescrito es la libertad". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I. 8, cit., págs. 52-53).

hombres particulares²²³, señalando que dejar toda la vida y la libertad dependiente de la voluntad particular de uno o varios hombres sería absurdo y anularía el propio pacto²²⁴, cuanto de que sus planteamientos se radicalicen, como después veremos, al rechazar también la propia representación de los ciudadanos en el poder legislativo, siendo así los mismos ciudadanos los que han de votar directamente las leyes. Y, por último, diferente es la libertad teleológica que describe en la *Profesión de fe del Vicario Saboyano*, conforme a la cual la libertad se entiende como un don divino que diferencia al hombre del resto de las especies animales (e incluso de los ángeles al ir unida a las tentaciones

²²³ Así, Cobo, en una argumentación más amplia que muestra dos diferentes pactos en el pensamiento rousseauiano, uno realizado entre los hombres y otro entre los hombres y las mujeres (donde sí habría una sujeción de éstas a aquellos), señala: “Puede decirse que la exclusión del pacto de sujeción en la fundación es el elemento central de la filosofía rousseauiana. Todo su sistema político se ve determinado por este hecho. En efecto, no sólo su noción de democracia directa y su crítica radical a la representación son efectos de esa exclusión, sino que tampoco sus conceptos de libertad e igualdad pueden entenderse sin el rechazo al *pactum subjectionis*”.

Y la originalidad de esa concepción rousseauiana es subrayada por Cobo al manifestar: “Rousseau es el único filósofo contractualista que rechaza el pacto de sujeción en la construcción del Estado. El ginebrino defiende que sólo el pacto de asociación debe constituirse en fundamento del Estado. La eliminación del pacto de sujeción en la teoría social y política de este autor no afecta sólo a la constitución misma de la comunidad, sino también a todo el sistema político. Toda la técnica política de *El contrato social* se ve condicionada por este hecho. Con esta definición de la soberanía, Rousseau se separa de todos los escritores políticos de su época al tiempo que se convierte en referente de las ideologías revolucionarias que consideran que el poder debe residir en las manos del pueblo”. (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., pág. 265; y en Cobo, Rosa: “Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau”, cit., pág. 276).

²²⁴ En este sentido se manifiesta Rousseau al rechazar, en el capítulo cuarto del libro primero del *Contrato Social*, un pacto que como ése convirtiese en esclavos a los hombres, individualmente o como pueblo; y, más concretamente, puede apreciarse cuando señala: “Decir que un hombre se da gratuitamente es decir una cosa absurda e inconcebible. Un acto tal es ilegítimo y nulo por el solo motivo de que quien lo realiza no está en su razón. Decir de un pueblo esto mismo es suponer un pueblo de locos, y la locura no crea derecho”.

Y, más explícitamente se puede observar en el capítulo dieciséis del libro tercero: “Muchos han pretendido que el acto de esta institución [del gobierno por el soberano] era un contrato entre el pueblo y los jefes que éste se da; contrato por el cual se estipulaba entre las dos partes condiciones bajo las cuales una se obligaba a mandar y la otra a obedecer. Estoy seguro de que se convendrá que ésta es una manera extraña de contratar. Pero veamos si es sostenible esta opinión. En primer lugar, la autoridad suprema no puede ni modificarse ni enajenarse: limitarla es destruirla. Es absurdo y contradictorio que el soberano se dé a una superior; obligarse a obedecer a un señor es entregarse en plena libertad. Además, es evidente que este contrato del pueblo con tales o cuales personas sería un acto particular; de donde se sigue que este contrato no podría ser una ley ni un acto de soberanía, y que, por consiguiente, sería ilegítimo. Se ve, además, que las partes contratantes estarían entre sí sólo bajo la ley de naturaleza y sin ninguna garantía de sus compromisos recíprocos; lo que repugna de todos modos al estado civil. El hecho de tener alguien la fuerza en sus manos, siendo siempre el dueño de la ejecución, equivale a dar el título de contrato al acto de un hombre que dijese a otro: <<Doy a usted todos mis bienes a condición de que usted me entregue lo que le plazca>>. No hay más que un contrato en el Estado: el de la asociación, y éste excluye cualquier otro. No se podría imaginar ningún contrato público que no fuese una violación de primero”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 4 y III, 16, cit., págs. 42 y 127-128).

que han de superar los hombres) y que le sirve para poder labrar su propia felicidad terrena y ultraterrena²²⁵.

Como se ve existen diferencias en todas estas formas de entender la libertad, pero como también he dicho anteriormente todo adquiere un sentido que confiere unidad a la obra de Rousseau. En este sentido, y teniendo presente otras consideraciones como es que el contrato social, o por mejor decir la convivencia social, supuso un paso de no retorno al estado de Naturaleza²²⁶, pero que el fin al que atender es a que los hombres puedan vivir conforme al orden natural establecido por Dios, se ha de comprender que todas esas dimensiones de la libertad resultan, en último término compatibles, incluso complementarias, entre sí. Hay que partir de la libertad consustancial a la naturaleza humana, que le permite diferenciar, y escoger, entre el bien y el mal, que supone la fuente de su felicidad y que ha de ser respetada al máximo en las estructuras sociales, que han de contribuir a facilitar su ejercicio no a su limitación. Desde aquí aparece más claro el paso que se realiza respecto a las cuestiones relacionadas con la infancia. Se considera que la libertad nace con el hombre, que es parte de su naturaleza, pero si

²²⁵ Así, en un pasaje antes referido, señala Rousseau: "El supremo goce está en el contento de sí mismo; es para merecer ese contento por lo que hemos sido puestos en la tierra y dotados de libertad, por lo que somos tentados por las pasiones y contenidos por la conciencia. ¿Qué más podía hacer en favor nuestro el poder divino mismo? ¿Podía sembrar la contradicción en nuestra naturaleza y dar el premio de haber obrado bien a quien no tuviera poder para obrar mal? ¡Cómo! Para impedir al hombre ser malvado, ¿había que limitarlo al instinto y hacerlo animal? No, Dios de mi alma, nunca te reprocharé haberlo hecho a tu imagen, para que yo pueda ser libre, bueno y dichoso como tú". Y, después, en otro pasaje de la misma *Profesión de fe*: "No siento en mí más que la obra y el instrumento del gran Ser que quiere el bien, que lo hace, que hará el mío por el concurso de mis voluntades a las tuyas, y por el buen uso de mi libertad; asiento al orden que él establece, seguro de gozar yo mismo un día de ese orden y de encontrar en él mi felicidad; porque ¿qué felicidad más dulce que sentirse ordenado en un sistema donde todo está bien? (...) Me digo: si el espíritu del hombre hubiera quedado libre y puro, ¿qué mérito tendría amar y seguir el orden que viese establecido y que no tendría ningún interés en perturbar? Sería feliz, cierto; pero a su felicidad le faltaría el grado más sublime, la gloria de la virtud y el buen testimonio de sí; sólo sería como los ángeles, y sin duda el hombre virtuoso será más que ellos. (...) es entonces cuando el buen uso de su libertad se vuelve a la vez el mérito y la recompensa, y cuando se prepara una dicha inalterable al combatir sus pasiones terrestres y al mantenerse en su primera voluntad". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 380 y 395-396).

²²⁶ Esa idea de no retorno se puede apreciar en el *Emilio* cuando, tras mostrar como principio de las instituciones sociales los intercambios que surgen con la especialización en el trabajo (y hacer una remisión al *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*), señala: "Partiendo de este principio, un hombre que quiera considerarse como un ser aislado, sin conexión ninguna con nada y bastándose a sí mismo, no podría ser sino miserable. Le sería imposible subsistir; porque al encontrar la tierra entera cubierta de lo tuyo y de lo mío, y sin nada propio salvo su cuerpo, ¿de dónde sacaría lo indispensable? Saliendo del estado de naturaleza, forzamos a nuestros semejantes a salir también; nadie puede permanecer en él a pesar de los demás, y sería realmente salir querer quedarse en la imposibilidad de vivir en él. Porque la primera ley de la naturaleza es el cuidado de conservarse".

También se observa esta idea al señalar M^a. del Carmen Iglesias: "Pero <<hacer al hombre uno>>, devolverle su unidad primigenia, no implica en Rousseau una vuelta atrás primitivista y simplificadora. Muy al contrario, los pasos históricos de la especie humana son irreversibles; pueden ser

existe una evolución en las cualidades del hombre en las diferentes etapas de su vida, no puede ser la misma la libertad que le sea propia en su infancia que en su madurez; así, se entiende que Grimsley señale que “cuando la voluntad actúa en unión de la razón, el individuo llega a realizar su existencia como un ser dotado de libertad -no la libertad <<natural>> del salvaje que no piensa, sino la libertad <<moral>> del hombre maduro que finalmente ha completado las posibilidades reales de su ser”²²⁷. Existe, en este sentido, un dinamismo de la libertad dentro de la vida de cada persona, la consideración de cuál es la libertad propia de la infancia lo veremos en el siguiente punto, pero conviene destacar aquí la unión inescindible de todas estas dimensiones de la libertad. Así, se entiende la consideración esencial de que hay que respetar en todo caso la libertad de la persona durante toda su vida. Es su ejercicio adecuado (mediante la toma de las decisiones, que finalmente solo pueden ser personales, correctas) el único que permite el desarrollo de la persona conforme a sus propias cualidades naturales, y, en sentido más amplio, conforme a lo que en la Naturaleza se prescribe; y, de esta manera, el que permite también su felicidad presente y futura. Y es para el logro de ese objetivo que se estima que han de establecerse los mecanismos y estructuras sociales pertinentes.

2. La libertad en la infancia.

Esa forma de concebir la libertad que señalaba en el punto anterior, conforme a la cual se defiende la existencia de una vinculación inescindible entre la libertad y la felicidad de la persona, y, en este sentido, que la consecución del adecuado dinamismo de la libertad (y consiguientemente de la felicidad de la persona en todas las etapas de su vida), exige considerar y respetar la libertad que es propia de la infancia, es la idea principal que estimo que vertebra el tema fundamental de la libertad en la infancia, de la que tratará en el *Emilio*²²⁸. En todo caso, para una adecuada exposición de cuál es para

reformados para el futuro, pero no olvidados”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 256; y en Iglesias, M^a. del Carmen: “Prólogo”, cit., pág. 12).

²²⁷ En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., pág. 83.

²²⁸ Así, por una parte, se concibe la felicidad cuando los deseos de la persona estén adecuados a sus facultades: “¿En qué consiste, pues, la sabiduría humana o la ruta de la verdadera felicidad? (...) consiste en disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades, y en poner en igualdad perfecta el poder y la voluntad. Sólo entonces será cuando, estando todas las fuerzas en acción, el alma permanecerá tranquila y el hombre se encontrará bien ordenado”. (Lo que, acorde con otros planteamientos ya vistos, ha de reconocer, a continuación, que se dio en el hombre primitivo de la Naturaleza: “Así fue como la naturaleza, que dispone todo para lo mejor, lo instituyó desde el principio. De modo inmediato sólo le da los deseos necesarios para su conservación, y las facultades suficientes para satisfacerlas. Todos los

Rousseau esa libertad propia de los niños, y de cómo sus planteamientos al respecto suponen un punto básico de acercamiento, a la vez que un punto de separación radical, con las teorías liberacionistas, atenderé a su conexión con otros cuatro aspectos ya señalados: la consideración de la bondad natural del hombre, la atención centrada en el niño, el surgimiento paulatino de las cualidades intelectuales y morales en la infancia, y el fundamental cometido de la autoridad.

a) La bondad natural del niño.

La trascendencia que supone el considerar que el hombre es bueno por naturaleza se traducirá en un cambio de planteamiento en la forma en que se ha de tratar a los niños. Pues, si se parte de la tradicional concepción de la maldad intrínseca del hombre, se ha de entender como necesario que el niño, portador de esa maldad, ha de ser necesariamente corregido desde el mismo instante de su nacimiento de forma férrea: sus primeros instintos han de estar dirigidos por su propia corrupción, por lo que la única forma de conseguir que encuentre el camino del bien es imponiéndoselo desde fuera; de esta manera resulta impensable considerar que el niño haya de gozar de la menor libertad. Sin embargo, si se parte de que el hombre es bueno por naturaleza, el argumento cambia radicalmente: el niño tiene desde el nacimiento todas las

demás los ha puesto como en reserva en el fondo de su alma para que allí se desarrollen llegado el caso. Sólo en ese estado primitivo se encuentra el equilibrio del poder y del deseo, y sólo en él no es el hombre desgraciado”).

Y, por otra parte, observamos como esa misma consideración es la que define la libertad; que precisamente es por la que aboga que sea aplicada a la infancia, y en su educación: “Solo hace su voluntad quien, para hacerla, no necesita poner los brazos de ningún otro al extremo de los suyos: de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad. El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place. Ésta es mi máxima fundamental. No se trata más que de aplicarla a la infancia, y todas las reglas de la educación derivarán de ella”.

Siguiendo esa línea argumentativa nos indica Park como entonces adquiere sentido que la educación esté adaptada a las auténticas cualidades del niño; pues, son a ellas a las que hay que ajustar los deseos, y, así, poder conseguir la felicidad: “The goal of the educational program is to produce an individual who wants only that which he has the capabilities to satisfy, to want only that which, when attained, will procure a feeling of independence and liberty. As is well-known, Rousseau’s theory of education is based essentially on a negative principle. The structure of the education exacts that Émile be sequestered from conditions that would give rise to unsatisfiable needs. This structure allows, therefore, for needs to be born in line with his innate powers to satisfy them; about a person so educated Rousseau affirms: <<Un être sensible dont les facultés égaleraient les désirs serait un être absolument heureux.>> All needs outside of these limits are unnatural; they make for pain, from which love of self recoils. Man is driven to happiness; it is perverse that he desire that which would provoke the opposite”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 94-95 y 99-100; y en Park, Pamela: “Reflections of *Émile* in Stendhal’s *Le rouge et le noir*”, en *Rousseau et l’éducation. Études sur l’Émile*, Actes du Colloque de Northfield (6-8 Mai 1983), cit., pág. 128 (la cita que de Rousseau hace Park se puede ver en la edición del *Emilio* que aquí se cita en la página 94)).

potencialidades para el bien, sólo la influencia de un corruptor ambiente externo, o una dirección errónea en su educación, pueden hacer que se tuerza su predisposición al bien y acabe por asumir los vicios que corrompan su alma; con este planteamiento es precisamente la libertad del niño la que adquiere preponderancia (aunque resulte igualmente necesaria una sabia dirección externa para impedir la contaminación del niño y conseguir que todas sus buenas potencialidades alcancen el máximo desarrollo posible).

Esta diferencia de planteamientos se encuentra bien reflejada en la defensa que de sus teorías realiza Rousseau en su *Carta a Christophe de Beaumont*. El primero de los planteamientos se observa claramente en las conclusiones que del Arzobispo de París resalta Rousseau: “*El hombre se siente arrastrado por una pendiente funesta, ¿y cómo se resistiría contra ella si su infancia no estuviera dirigida por maestros llenos de virtud, de prudencia, de celo, y si, durante todo el curso de su vida, no hiciera él mismo, con el amparo y mercedes de su Dios, esfuerzos poderosos y continuos? Es decir: Vemos que los hombres son malos, aunque incesantemente tiranizados desde su infancia; conque si no se les tiranizara desde esa edad, ¿cómo se conseguiría hacerlos buenos, toda vez que, aun tiranizándolos sin tregua, es imposible hacerlos tales?*”.

El segundo de los planteamientos es el que defenderá Rousseau a lo largo de toda su obra; aunque también puede ser de interés observar su contraposición en un diálogo sobre la juventud que después pretende entablar con el Arzobispo: “*¡Ay! Pese a los principios de la educación más sana y virtuosa; pese a las más espléndidas promesas de la religión y las amenazas más terribles, los extravíos de la juventud son aún demasiado frecuentes, demasiado profusos. He demostrado que esa educación que vos llamáis la más sana, era la más insensata, que esa educación que vos llamáis la más virtuosa, hacía contraer a los niños todos sus vicios; he demostrado que toda la gloria del paraíso les tentaba menos que un terrón de azúcar, y que temían mucho más aburrirse en misa que arder en el infierno; he demostrado que los extravíos de la juventud que se lamenta no poder reprimir por estos medios, eran obra de tales medios. ¿En qué errores, en qué excesos no se precipitaría entonces, abandonada a sí misma, esa juventud? La juventud no se descarría nunca por sí misma: Todos sus yerros le vienen de ser mal dirigida. Los camaradas y las amantes terminan lo que empezaron los curas y los preceptores; lo he demostrado. Es un torrente que se desborda pese a los poderosos diques que se le había opuesto. ¿Qué ocurriría, pues, si ningún obstáculo*

contuviera sus raudales y quebrantara sus ímpetus? Yo podría decir: *Es un torrente que derriba vuestros diques impotentes y lo destroza todo. Ensanchad su cauce y dejadlo correr sin obstáculo; jamás hará daño alguno.* Pero me da vergüenza emplear en un tema tan serio estas figuras de colegio, que cada cual aplica a su antojo y que no prueban nada de una parte ni de otra”²²⁹.

Resulta de interés exponer la contraposición que Monroe hace entre los planteamientos educativos que surgen de estos dos diferentes posicionamientos. No porque su interpretación del pensamiento de Rousseau sea correcta, pues en la misma no se alude a un elemento esencial para su adecuada comprensión como es el implícito, pero férreo, control y dirección por el preceptor de la educación del niño; sino porque en esa exposición se señala el surgimiento de una nueva forma de concebir al niño y de comprender los métodos educativos que resultan apropiados, que tienen una traducción directa en la consideración fundamental de la libertad del niño. Y porque, precisamente por la ausencia de la referencia al poder efectivo del preceptor, las ideas educativas que se predicaban de Rousseau con influencia en la pedagogía posterior serán, como veremos, ideas que tendrán una enorme relevancia en los planteamientos de los liberacionistas²³⁰.

²²⁹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Carta a Christophe de Beaumont*, cit., págs. 545-547.

De la originalidad de este planteamiento de Rousseau nos da cuenta Paul Monroe: “La concepción reinante de la naturaleza humana, y especialmente de la naturaleza del niño, reforzada por la educación y la enseñanza religiosa, era diametralmente opuesta a la de Rousseau. La naturaleza humana era considerada como esencialmente mala: consecuentemente, la misión de la enseñanza religiosa y la educación en general era destruir la naturaleza original y reemplazarla por una formada bajo la dirección del hombre...” (En Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., págs. 290).

²³⁰ Así, expone Monroe: “Las ideas que constituyen la doctrina fundamental de Rousseau son las siguientes: La educación es un proceso natural y no artificial; la educación es un desenvolvimiento que surge dentro del ser, y no de fuera; resulta por la acción de los instintos e intereses naturales y no por la imposición de una fuerza externa; es una expansión de las facultades naturales, y no una adquisición de las mismas; es la vida misma, no una preparación para un estado remoto, cuya característica e intereses están lejos de la vida del niño. La gran variedad de formas que estas ideas han adquirido en el siglo XIX (...) no son, después de todo, más que nuevas versiones de la verdad original, proclamada en forma exagerada por Rousseau. La antigua concepción de la educación dirigía la naturaleza del niño, forzándole según las costumbres tradicionales y produciendo en él reacciones sentimentales; sustituía las reacciones instintivas o <<naturales>> por aquellas artificiosas de un formalismo religioso, intelectual y social, desarrolladas en muchas generaciones. Las afecciones humanas eran un peligro; consecuentemente el corazón había de separarse de los objetos de sus deseos. Los sentidos humanos, engañosos, no podrán ser, por tanto, la base de la educación e instrucción. Las inclinaciones y los instintos humanos surgen de una naturaleza depravada en su esencia, son un peligro y deben destruirse. Los intereses naturales, como expresión de una naturaleza que la educación y la religión han de reprimir, deben ser esquivados en todo proceso educativo. El primer paso en la educación moral era <<quebrantar la voluntad del niño>>, que representa un peligro en la naturaleza humana. En su educación moral y social debía emplearse un esfuerzo constante para moldear al niño dentro de unas formas de conducta artificiales, en las cuales los motivos naturales y reales permanecen ocultos bajo una forma de comportamiento que merezca la aprobación del hombre adulto, por lo cual son a menudo contradictorias a su expresión externa. Las creencias y las prácticas religiosas, filosóficas, psicológicas, sociales y educativas coincidían en esta actitud con respecto al niño”. (En Monroe, Paul: *Historia de la pedagogía*, tomo II, cit., págs. 302-303).

También resulta, en este sentido, errónea la interpretación que de Rousseau realiza Cohen cuando apunta la posibilidad de entender que en sus planteamientos existe una conexión entre bondad natural del niño y completa libertad de acción; conexión que, aunque finalmente sí se dará en el liberacionismo, en realidad no existe en los planteamientos del ginebrino²³¹. De hecho, Cohen se muestra después explícito en conectar directamente la tradición educativa iniciada con Rousseau, y más concretamente aún con el centro neurálgico de la interpretación del concepto “libertad”, con las posiciones liberacionistas, particularizando en A. S. Neill que como luego se vera será uno de los representantes significativos de este movimiento: “El aspecto en el que puede apreciarse de un modo más evidente el contraste entre las dos concepciones de la educación [las establecidas con Platón y Rousseau] es la libertad. Según vimos, la corriente en favor de la libertad del niño ha estado vinculada históricamente a la creencia básica del niño “libre” para el bien y los partidarios modernos del grado máximo de libertad en la educación de los niños (en cuanto contrarios al método autoritario) reflejan dicha actitud. (...) Uno de los ejemplos más conocidos de este método es *Summerhill*, la escuela fundada por A. S. Neill”²³².

Pero, si el error en que incurren Monroe y Cohen al exponer los planteamientos educativos de Rousseau consiste en la exclusión del fuerte elemento de control y dirección que el preceptor ejerce sobre el niño, el error en que incurrirá Crespo será precisamente en el sobredimensionamiento de ese elemento de control. Esta autora comprende bien que la autoridad es el elemento esencial en el proyecto educativo de Rousseau, pero, al no entender que Rousseau lo que pretende con el control y dirección de la educación del niño es permitir el desarrollo de sus cualidades antes que la imposición de los criterios del preceptor, modifica los anteriores pasos del proceso deductivo seguido por Rousseau: en la educación del niño no es bueno que al niño se le deje libertad de actuación, la formación del carácter del niño por el preceptor es total, y

²³¹ Señala Cohen en este sentido: “Rousseau sostiene que son las necesidades del niño, más que las de la sociedad o las del adulto, las que han de decidir la educación que se practica. Esto implica conceder al niño la máxima libertad en materia de orientación y control, idea que Rousseau justifica con base en su fe en la bondad innata de la naturaleza humana no sujeta a restricción. En opinión de Rousseau, únicamente la sociedad es la que corrompe al individuo”. (En Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., pág. 57).

²³² En Cohen, Brenda: *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*, cit., pág. 99.

es que, finalmente, el niño no se considera bueno por naturaleza²³³. Y es que, incluso compartiendo con Crespo que: “En conclusión, lo mejor que podemos decir sobre la concepción rousseauiana del alma humana es que ésta consiste en una sustancia lábil, donde las nobles pasiones están prestas a mutarse en sus contrarias: el amor a sí mismo, en orgullo; la buena disposición hacia los que con cariño te protegen, en tiranía; y así sucesivamente. Por eso, materia tan sutil en absoluto puede dejarse al buen albur”²³⁴. En realidad, lo que eso muestra es que, como antes señalé, los instintos y las pasiones naturales del hombre son buenos y sólo su posterior corrupción es la que hace surgir las malas pasiones. Por eso, en Rousseau no existe esa vinculación entre bondad natural y libertad completa de acción, que sí se da en el liberacionismo y que Crespo pretende

²³³ Esta interpretación errónea de Rousseau, que *a sensu contrario* muestra claramente la función esencial que en todo el planeamiento del ginebrino adquiere la consideración de que el niño es bueno por naturaleza, se puede apreciar en la primera exposición que de este planteamiento hace Crespo: “Una vez cumplida la labor de crianza, J.J. [siglas con las que denomina a Juan Jacobo como ayo de Emilio] pasa a ser el exclusivo velador y preceptor de la educación de Emilio. Convencido de la sutil materia que tiene entre sus manos, J.J. le observará y cuidará en todo instante. Porque -que esto quede claro desde el principio- Emilio no es que sea bueno por naturaleza, sino sólo que no es malo; simplemente será lo que J.J., si tiene suerte y tino, quiere que sea. (...) Todos estos propósitos se pueden resumir en dos: J.J. hará lo necesario para que Emilio sepa vivir libre y sea feliz, entendiendo por felicidad el que los deseos no sobrepasen las capacidades propias. O, si aplicamos una de esas brillantes frases que recorren los escritos de Rousseau, todo padre se ha de someter para con sus hijos a estas obligaciones: <<Debe hombres a su especie, debe a la sociedad hombres sociales, debe ciudadanos al Estado>>. Lo visto hasta ahora puede que haya causado sorpresa, pues convendremos en que se aparta de la imagen transmitida y popularizada de Rousseau. En efecto, muchos aún creen que, para este autor, el niño es bueno por naturaleza y, de conformidad con ello, que habría que dejarle hacer. Sin embargo, ahora chocamos con la perpetua presencia de la rigurosa autoridad de un preceptor que, por más señas, somete al niño a unas reglas de comportamiento espartanas a fin de que no devenga esclavo de la sociedad ni, lo que aquí importa más, de sus propias pasiones. Y en efecto, austeridad y disciplina son principios básicos del proyecto educativo de Rousseau, aunque, eso sí, siempre adaptadas a lo que él considera que son la naturaleza humana y los fines de la sociedad y el Estado”.

Después Crespo realiza una exposición más amplia en que intenta justificar su interpretación según la cuál, como ella gráficamente encabeza el apartado, “Emilio ni es bueno por naturaleza ni hay que dejarle hacer”. Es interesante observar como en su argumentación, al considerar el continuo control y dirección que de la educación del niño hacía el preceptor como prueba de que Rousseau no creía realmente en la bondad natural del niño, está señalando un argumento que, como veremos, sí defenderán los liberacionistas (para éstos la bondad intrínseca de la persona se conseguirá desarrollar si se la deja en libertad, por lo que rechazarán la dirección y control externa de su educación); aunque no sea un argumento que sirva para Rousseau, en tanto en cuanto en su planteamiento ambas concepciones (bondad natural y un fuerte control y dirección externa de la educación) son compatibles. Así, señala Crespo: “Antes ya se apuntó lo generalizado de la identificación de la práctica educativa de Rousseau con el *laissez-faire*. Por otro lado, también hemos visto cuán alejada de la realidad se halla esta opinión. Recordemos que en todo el proceso de formación descrito, Emilio siempre tuvo a su vera la autoridad de J.J., cuyos empeños por robustecer la voluntad del muchacho, para bien dirigir sus pasiones, nunca cesaron. Tan falsa como generalizada es la atribución a Rousseau de la bondad de la naturaleza humana, fundamento de la opinión anterior. En efecto, si un niño fuese innatamente bueno, no habría razones para su menor represión. Ahora bien, dado que J.J. no se caracterizaba precisamente por su blandura para con su excelso Emilio, habrá que sospechar que tampoco mantenía una concepción angelical de la persona. Y ciertamente esta sospecha se cumple...”. (En Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el “Emilio” de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., págs. 20-21 y 33-34).

inseparables; pues, aun partiendo de la bondad natural del niño, el ginebrino considera esencial la dirección y control del preceptor para preservar al niño del enorme influjo corruptor que supone la sociedad y actuar en su beneficio, precisamente para que sus primeros instintos no degeneren en vicios, para que el niño no corrompa su propia naturaleza con un mal uso de la libertad²³⁵.

Más acertada es la interpretación de Château al señalar como elementos necesarios de la teoría educativa de Rousseau tanto la bondad natural del niño cuanto el riguroso control que el preceptor realiza en todo momento a fin de evitar el efecto corruptor de la sociedad. Así, señala tres postulados esenciales del sistema rousseauiano: "1) La naturaleza es buena, porque es de origen divino; 2) la sociedad actual es mala; 3) la libertad es la obediencia absoluta a la ley de la ciudad ideal". Château nos muestra cómo Rousseau, en realidad, habla de dos naturalezas diferentes "la naturaleza como el punto de partida dado, o como el fin que fija la educación; existe, en cierto modo, una naturaleza de hecho (la del salvaje) y una naturaleza en potencia (la del ciudadano del *Contrato*)". Y cómo, de este modo, se hace inevitable la acción del preceptor que permita la evolución de la naturaleza original del niño a la naturaleza desarrollada del ciudadano²³⁶. Pero, lo que resulta de más interés en la exposición de Château es que tras observar que el control del preceptor supone la extinción de la libertad del niño, advierte, con gran agudeza, que: "En realidad, todo acontece como si

²³⁴ En Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., págs. 34-35.

²³⁵ De esta manera, la conclusión de Crespo también se explica porque al señalar las razones que apunta como explicativas de la tradicional interpretación de Rousseau no atiende adecuadamente al verdadero carácter corruptor que para el ginebrino tendría la sociedad: "¿De dónde viene entonces la atribución tan extendida a Rousseau de que el niño es bueno por naturaleza y, por ende, hay que dejarle hacer? Las respuestas se encuentran tanto en el propio Rousseau como en nuestra tradición. Comenzando con el primero, traigamos a nuestra memoria sus implacables críticas a las instituciones políticas de la época; y, lo que es más significativo aún, su rebeldía contra el poder opresivo y en gran parte anónimo de la sociedad. Rousseau ve peligrar su individualidad por el ahogo y aplastamiento que sobre ella ejercen los usos y costumbres sociales, a los que siente penetrar hasta las cavidades más profundas de su persona. Lucha contra las tendencias sociales a la uniformización y, en este enfrentamiento, reivindica la inviolabilidad del yo, su irreductibilidad a dichas convenciones. Pues bien, es principalmente este apasionado sentimiento de rechazo a la sociedad, por intrusa, lo que le lleva en ocasiones a afirmar la radical bondad de la naturaleza humana. (...) Una segunda razón en Rousseau viene a explicar también el optimismo antropológico que atraviesa gran parte de sus escritos. Se trata de su convencimiento de que es posible una organización democrática de la sociedad. (...) Estas mismas razones son las que se han repetido en nuestra tradición..." (En Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., págs. 35-36).

²³⁶ También, en este sentido, coincide Cobo al señalar la necesaria complementariedad entre respeto de la naturaleza humana y dirección externa en la educación: "Educar según la naturaleza no significa privar al niño de reglas e indicaciones desde que nace. La educación natural reside en la conservación de los rasgos naturales". (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., pág. 212).

Rousseau no tuviera apenas confianza en esa naturaleza que él exalta, y que él ahoga. Es que esa naturaleza es rápidamente pervertida por el pecado social -ese equivalente del pecado original"²³⁷.

Así, parece que el círculo se cierra: el niño tiene una naturaleza buena, por lo que no tiene que estar sometido a una férrea dirección para que vaya por el camino del bien del que el pecado original le apartaba; pero, si queremos que exista un adecuado desarrollo de sus cualidades naturales, tenemos que someterle a una férrea dirección para que se mantenga en el camino del bien al que su naturaleza le predispone pero del que la sociedad continuamente le intenta sacar. No obstante, en este cambio es preciso tener presente un elemento nuevo, que no existía en la concepción tradicional y que tiene una importancia esencial en la concepción rousseauiana: la libertad del niño. Y es que aunque para autores como el mismo Château la trascendencia de esa libertad queda anulada por su traducción en una obediencia absoluta; sin embargo, y pese a la completa manipulación que de ella hace Rousseau, finalmente, es conveniente resaltar la gran relevancia que adquiere ese reconocimiento de libertad.

b) La atención centrada en el niño.

No obstante, esa concepción de la naturaleza del hombre, como vemos, se había de complementar necesariamente con una centralización de la atención en el niño para que se produjese ese fundamental avance que supone el que se dejase de considerar a la libertad como un bien del que sólo pueden disfrutar los adultos. Todos los autores iusnaturalistas habían tenido interés en dejar bien claro que el hombre nace libre, que la libertad constituye uno de los derechos naturales más sagrados, y, sin embargo, ninguno había considerado tomarse en serio que era posible predicar esa libertad del niño; ese derecho tan básico parecía vivir así un estado de aletargamiento durante toda la infancia del que totalmente sólo se saldría gracias a un acto convencional como era la declaración de la mayoría de edad. Si, conforme a estos planteamientos, la consideración del niño sólo adquiriría pleno sentido si se observaba su proyección como futuro adulto, se podía entender que también la libertad quedase aplazada para ese estado futuro de hombre completo. En cambio, como ya vimos, para Rousseau la

²³⁷ Véanse estas referencias de Château en Château, Jean: "Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación", cit., pág. 199.

consideración del niño como futuro adulto se había de complementar necesariamente con la del niño en cuanto tal niño; y esta concepción será aplicada igualmente al tratarse la libertad del niño.

De esta manera, por un lado se justifica la libertad del niño en razón de que este ejercicio de la libertad desde la infancia será el que permitirá la formación del futuro ciudadano con capacidad suficiente para poder ejercitar correctamente la libertad. Esta idea también estará presente en los posteriores argumentos liberacionistas, es la educación para la libertad desde el ejercicio temprano de la misma, y en Rousseau se puede ver, por ejemplo, cuando dice: “El único hábito que debe dejarse adquirir al niño es no contraer ninguno; (...) Preparar con tiempo el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas, dejando a su cuerpo el hábito natural, poniéndolo en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo, y de hacer en todo su voluntad tan pronto como tenga una”²³⁸.

Y, por otro lado, se encuentran asimismo razones suficientes desde la justificación de la necesidad de atender a la consideración del niño en cuanto tal, para comprender que también el niño debe de concebirse como un ser libre, y que, por consiguiente, ha de tener reconocida la posibilidad de actuar en libertad. Así se observa en el siguiente párrafo de Rousseau: “Por otra parte, ¿quién no ve que la debilidad de la primera edad encadena a los niños de tantas maneras que es bárbaro añadir a ese sometimiento el de nuestros caprichos, quitándoles una libertad tan limitada, de la que tan poco pueden abusar, y de la que tan poco útil es, para ellos y para nosotros, privarles? (...) Dado que con la edad de razón comienza la servidumbre civil, ¿por qué prevenirla mediante la servidumbre privada? Permitamos que un momento de la vida esté exento de ese yugo que la naturaleza no nos ha impuesto, y dejemos a la infancia el ejercicio de la libertad natural, que la aleja, al menos por un tiempo, de los vicios que se contraen con la esclavitud. Que esos institutores severos, que esos padres sometidos a sus hijos vengan, pues, unos y otros, con sus frívolas objeciones, y que antes de jactarse de sus métodos, aprendan una vez el de la naturaleza”²³⁹.

²³⁸ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 71.

²³⁹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 106-107.

En *Julia o la nueva Eloísa* encontramos como esta misma libertad se vincula directamente con la felicidad del niño, en un pasaje en el que apunta las mismas ideas antes referidas en un pasaje del *Emilio*, y así la idea de que no se debe sacrificar la felicidad del niño en aras de una posible felicidad futura: “La primera vez que tuve en mis brazos a mi hijo primogénito, pensé que la infancia representa la cuarta parte de las existencias más largas, que raras veces se consiguen las otras tres partes, y que sería cruel tomarla

También en este sentido el pensamiento de Rousseau supone un auténtico precedente de las teorías liberacionistas. A partir de ese reconocimiento expreso de la libertad del niño, será más fácil construir la esfera de autonomía del niño, y llegar, en el liberacionismo, a la defensa de que se ha de hablar en el mismo sentido de libertad del niño que de libertad del adulto, que las dos determinan esferas de autonomía semejantes, en las que la única opinión relevante es la del sujeto titular, el adulto o el niño. Sin embargo, los otros dos aspectos del pensamiento de Rousseau a los que antes aludía impedirán a éste dar ese importante salto cualitativo.

c) El surgimiento paulatino de las cualidades intelectuales y morales en la infancia.

Si se entiende, como hace el ginebrino, que las cualidades morales e intelectuales de la persona van surgiendo paulatinamente, que las decisiones que se toman en el proceso de desarrollo de la persona (es decir, en el de sus cualidades), han de tener un fin determinado -el de adaptarse al orden de la Naturaleza-, que en el ejercicio de la libertad se puede escoger bien o mal, lo que afectará al desarrollo de las cualidades que se tienen y las que están por adquirirse, que existe una práctica irreversibilidad en dicho proceso evolutivo (pues cuanto más alejado del orden natural, es decir más corrompido, se encuentre el desarrollo de la persona, más difícil le será distinguir el bien del mal, el error de la verdad, y, consiguientemente, de tomar la decisión correcta), y, que el ambiente externo de la sociedad en que se vive (que puede influir decisivamente en la toma de decisiones por alguien no formado adecuadamente), es un ambiente corrompido y, en este sentido, corruptor; entonces, resulta una consecuencia casi obligatoria entender que es necesaria una autoridad externa que sepa guiar a la persona mientras su inmadurez le imposibilite realizar las decisiones correctas.

Es en este punto que conviene destacar una innovación en los planteamientos de Rousseau que resulta fundamental para entender su concepto de libertad en relación con la infancia. Y es que, precisamente, si se atiende a la naturaleza del niño se ha de

desgraciada, para asegurar la felicidad del resto de la vida, que tal vez no se cumplirá. Imaginé que, en la flaqueza de los primeros años, la naturaleza sujeta de tal modo a los niños, que es bárbaro cargarles con el peso de nuestros caprichos, privándoles de una libertad tan exigua, de la que pueden abusar poco. Traté de evitar al mío toda violencia, dejándole libre el uso de sus fuerzas, sin contrarrestar en él ningún movimiento de la naturaleza...". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Julia o la nueva Eloísa. Cartas de dos amantes coleccionadas y publicadas por J.J. Rousseau*, Tomo II, cit., V, 3, pág. 238).

concluir que es imposible predicar de él el mismo concepto de felicidad y de libertad que vimos que se aplicaba del hombre natural. Así, si para ser auténticamente feliz había que poder satisfacer nuestros deseos con el ejercicio de nuestras facultades, y el ejercicio de la libertad permite realizar por uno mismo su voluntad; la debilidad natural del niño, es decir, su dependencia natural de terceros para poder satisfacer sus necesidades más básicas, le incapacita para que de él se pueda predicar la felicidad y la libertad en el mismo sentido que se podía hacer del hombre natural, por lo que cabría hablar de una libertad o felicidad débil²⁴⁰.

Conforme a ese planteamiento parece claro, y como hemos visto Rousseau se apresura a señalarlo, que tampoco del hombre que vive en sociedad se puede predicar esa felicidad y libertad propia del hombre natural, pues también el depende de terceros para cumplir sus deseos. Sin embargo, el problema es diferente, porque el del niño es consustancial a él, mientras que el del hombre social es debido a una corrupción de los sistemas sociales; y, por eso, las soluciones que ofrece Rousseau también son distintas: mientras que para el hombre social plantea la formación de una sociedad regida por la

²⁴⁰ Es en este sentido que señalaba Rousseau: “La sociedad ha hecho al hombre más débil, no sólo privándole del derecho que tenía sobre sus propias fuerzas, sino, sobre todo, volviéndoselas insuficientes. He ahí por qué con su debilidad se multiplican sus deseos, y he ahí lo que constituye la de la infancia comparada con la edad adulta. Si el hombre es un ser fuerte y si el niño es un ser débil no es porque el primero tenga más fuerza absoluta que el segundo, sino porque el primero puede bastarse naturalmente a sí mismo y el otro no puede. (...) Antes de que los prejuicios y las instituciones humanas hayan alterado nuestras inclinaciones naturales, la felicidad de los niños, así como la de los hombres, consiste en el uso de su libertad; pero esta libertad se halla limitada en los primeros por su debilidad. Quien hace lo que quiere es feliz si se basta a sí mismo; es el caso del hombre que vive en el estado de naturaleza. Quien hace lo que quiere no es feliz si sus necesidades superan sus fuerzas; es el caso del niño en el mismo estado. Los niños no gozan, ni siquiera en el estado de naturaleza, más que una libertad imperfecta, semejante a la que gozan los hombres en el estado civil. Al no poder ya prescindir de los demás, cada uno de nosotros se vuelve en este punto débil y miserable. Estábamos hechos para ser hombres, las leyes y la sociedad han vuelto a sumirnos en la infancia”.

Y si el niño, como vimos, antes de la adolescencia tampoco es un ser moral, también la libertad que de él se predica ha de ser diferente que la que sea propia de los seres morales. Por eso, en el desarrollo de la explicación de la etapa educativa que comprende desde los doce a los quince años, manifestaba Rousseau: “La felicidad del hombre natural es tan sencilla como su vida; consiste en no sufrir: la salud, la libertad y lo necesario lo constituyen. La felicidad del hombre moral es otra cosa; pero no es de ésta de la que aquí tratamos. Nunca repetiré demasiado que sólo los objetos puramente físicos pueden interesar a los niños, sobre todo a aquellos cuya vanidad no se ha despertado y a los que el veneno de la opinión no ha corrompido de antemano”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 100-101 y 234.).

En todo caso, conviene tener presente la vinculación, esencial en el planteamiento de Rousseau, entre la educación conforme a lo prescrito en la Naturaleza con la felicidad y libertad de la persona en todas las etapas de su vida. Y es que si sólo el ser virtuoso puede ser verdaderamente feliz y libre, también es cierto que en su formación ha sido necesario, conforme al orden establecido en la Naturaleza, que gozase de la libertad y felicidad propia de las distintas edades. Estas ideas quedan bien expuestas en el discurso que su preceptor da al Emilio de veintidós años para convencerle de la obligatoriedad de posponer su matrimonio a fin de completar su educación, en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 601-607.

voluntad general²⁴¹, para el niño sólo cabe entender que es necesaria su guía por una autoridad externa que le ayude a desarrollar sus cualidades conforme al orden de la Naturaleza.

d) El cometido de la autoridad.

De esta manera, se considera que la libertad que se le reconoce y respeta al niño, no es la libertad del hombre natural, que supone actuar conforme a su voluntad y ajustar sus deseos a sus facultades, sino que es una libertad débil que ha de ser necesariamente complementada por una autoridad que ayude al niño a que cuando actúe conforme a su voluntad tanto sus deseos cuanto los resultados de su acción estén ajustados a sus facultades reales y permita un desarrollo de las potenciales adecuado al orden natural.

Es en este sentido que los planteamientos de Rousseau le acercan a las posiciones liberales tradicionales y, por tanto, a las proteccionistas, conforme a las cuales, como sabemos, el menor es un incapaz cuya inmadurez imposibilita que se le deje tomar libremente decisiones que estarían dentro de su hipotético ámbito de autonomía, ya que éstas tendrían consecuencias perjudiciales tanto para él como para

²⁴¹ Aunque bien entendido que en esa sociedad lo que se evitará será la debilidad artificial propia de las corruptas sociedades existentes, pero no evitará que el hombre siga siendo débil.

Y es que, precisamente, la debilidad del hombre es la que permite la necesaria pervivencia del grupo social así como la felicidad de sus miembros. Por una parte, como ya se señaló, la vuelta al estado de Naturaleza es también para Rousseau irrealizable, y la debilidad es la que hace sociable al hombre. Y, por otra, al existir para el ginebrino una felicidad propia del hombre natural y otra del hombre moral, y constituirse la moralidad a partir de los sentimientos que se desarrollan hacia el prójimo, la felicidad moral del hombre (y del adolescente, al tener ya los sentimientos hacia las otras personas, y las nociones del bien y del mal, que hacen de él un ser moral), ésta ha de estar fundamentada en su propia debilidad.

Así, señala el ginebrino: "Es la debilidad del hombre la que lo vuelve sociable: son nuestras miserias comunes las que llevan nuestros corazones hacia la humanidad, nada le deberíamos si no fuéramos hombres. Todo apego es un signo de insuficiencia: si cada uno de nosotros no tuviéramos ninguna necesidad de los demás, apenas pensaríamos en unirnos a ellos. Así, de nuestra enfermedad misma nace nuestra endeble dicha. Un ser verdaderamente feliz es un ser solitario: solo Dios goza de una dicha absoluta; mas ¿quién de nosotros se forma siquiera idea de ella? Si algún ser imperfecto pudiera bastarse a sí mismo, ¿de qué gozaría, en nuestra opinión? Estaría solo, sería miserable. No concibo que quien nada necesita pueda amar algo; no concibo que quien no ama nada pueda ser feliz".

Y, por otra parte, también la libertad del ciudadano será al menos igual a la del hombre de la Naturaleza en esa sociedad regida por la voluntad general. Así, se aprecia al definir el problema que se ha de solucionar con el Contrato Social en el *Contrato Social*: "<<Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda fuerza común a la persona y a los bienes de cada asociado, y por virtud de la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y quede tan libre como antes.>>". Y en el *Emilio* se reconocía incluso una mayor libertad al ciudadano: "Al no estar los particulares sometidos más que al soberano, y no siendo la autoridad soberana otra cosa que la voluntad general, veremos que, al obedecer al soberano, cada hombre no obedece más que a sí mismo, y que se es más libre en el pacto social que en el estado de naturaleza". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs.

terceros; y se alejan de las que defenderán el movimiento liberacionista que abogarán por la aceptación de esa toma libre de decisiones²⁴².

Este diferente posicionamiento respecto al liberacionismo encuentra también su explicación en la oposición de los liberacionistas a dos de las reflexiones de Rousseau ya aludidas: por un lado entenderán no sólo que el niño es bueno por naturaleza, sino que esa misma naturaleza les permitirá saber qué es lo que más les conviene en cada momento, y, por otra parte, que, en todo caso, si se equivocan en sus decisiones el niño sí tiene la posibilidad de aprender de sus errores y, en este sentido, autocorregirse²⁴³. Por

295 y 629; y en Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, I, 6, cit., págs. 47-48. Los subrayados son míos).

²⁴² Esta diferencia fundamental entre ambos tipos de planteamientos tiene un adecuado reflejo en la forma en que ambos se verá la posibilidad de aceptar los compromisos del niño. Así, mientras que en el movimiento liberacionista se abogará por reconocer al niño los mismos derechos que los que ya tienen reconocidos los adultos, lo que implicará la posibilidad de ejercer derechos como la celebración de contratos civiles o mercantiles, aceptándose, pues, como vinculante el compromiso con el niño y del niño; sin embargo, Rousseau es explícito en rechazar esta posibilidad precisamente por la incapacidad del niño para realizar esa clase de compromisos. Ya señalé en el primer apartado que para Rousseau el sentimiento de cumplir con la palabra dada es innato en el hombre, pero, al explicar lo que significa mentir para los niños, es claro que ese sentimiento no es suficiente como para dar validez jurídica a la palabra del niño; porque su concepción del niño se complementa con la consideración de que éste no tiene la capacidad de abstraerse del presente, siendo así que eso le incapacita para realizar compromisos para el futuro; es decir, que se encuentra naturalmente incapacitado para realizar válidamente cualquier clase de contrato jurídico. Así, aunque reconoce, como no podía ser de otra manera conforme a sus planteamientos, que ninguna de las clases de la mentira (de hecho o de derecho, según afecta al pasado o al futuro) es natural en el hombre, estima que: "...todos los compromisos de niños son nulos por sí, dado que, no pudiendo extenderse su limitada visión más allá del presente, al comprometerse no saben lo que hacen. El niño apenas puede mentir cuando se compromete; porque no pensando sino en salir del apuro en el momento presente, cualquier medio que no tenga un efecto presente es igual para él; prometiendo para el futuro no promete a nada, y su imaginación, todavía adormecida, no sabe extender su ser a dos tiempos diferentes. Si pudiera evitar el látigo o conseguir un cucurucho de peladillas con la promesa de tirarse al día siguiente por la ventana, lo prometería al instante. He ahí por qué las leyes no toman en consideración los compromisos de los niños; (...) Como el niño no sabe lo que hace cuando se compromete, no puede mentir comprometiéndose. No ocurre lo mismo cuando falta a su promesa, que también es una especie de mentira retroactiva, porque recuerda muy bien haber hecho esa promesa, pero lo que no ve es la importancia de cumplirla. Al no poder leer el futuro, no puede prever las consecuencias de las cosas, y cuando viola sus compromisos, nada hace contra la razón de su edad".

Además, ese seguimiento de los planteamientos liberales tradicionales, y la consiguiente negación de derechos de autonomía a los niños, puede apreciarse cuando Rousseau, al tratar la necesidad de introducir al joven Emilio en el mundo y observar la mala preparación que para ese paso se ha dispensado en general a los jóvenes, argumenta que el joven ha de adquirir previamente una adecuada experiencia en el mundo sabiamente dirigida por el perceptor (exponiendo a continuación la educación de Emilio en la beneficencia): "Las leyes no permiten a los jóvenes hacer sus propios negocios y disponer de su propia hacienda; pero ¿de qué le servirían tales precauciones si hasta la edad prescrita no pudiera adquirir ninguna experiencia? Nada habría ganado con esperar y serían tan novatos a los veinticinco como a los quince años. A todas luces debe impedirse que un joven cegado por su ignorancia o engañado por sus pasiones se haga daño a sí mismo; pero a cualquier edad está permitido ser bienhechor, a cualquier edad puede protegerse, bajo la dirección de un hombre prudente, a los desventurados que lo único que necesitan es apoyo". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 124-125 y 336).

²⁴³ En este sentido, aunque Rousseau no defiende los mismos planteamientos a este respecto que los liberacionistas, es curioso que sí comparta con ellos una idea que en el liberacionismo se retomará para argumentar precisamente la capacidad de los niños de autocorregirse y aprender por ellos mismos. Es la observación de que los niños no necesitan la intervención del adulto para aprender a hablar, y que incluso

eso los liberacionistas entenderán que el ejercicio por los niños de la misma libertad que los adultos no será perjudicial para el niño o para terceros más de lo que lo sería ese mismo ejercicio de la libertad por adultos.

e) Algunos problemas de la concepción rousseauiana de la libertad en la infancia.

En todo caso, y aún con todas estas necesarias matizaciones, el paso fundamental de reconocer una esfera de actuación en libertad al niño está expresamente señalado en Rousseau. Pero existen en sus planteamientos una serie de problemas de necesario estudio.

En primer lugar se da una aparente contradicción entre el reconocimiento de esa libertad del niño, que va unida a la idea de su felicidad en el momento presente, sin sacrificarla por una hipotética felicidad futura, y la necesidad de dirigir y controlar sus

la corrección por los adultos de sus primeros errores resulta contraproducente: “Las reflexiones nacen en tropel cuando queremos ocuparnos de la formación del lenguaje y de las primeras palabras de los niños. Se haga lo que se haga, siempre aprenderán a hablar de la misma manera, y todas las especulaciones filosóficas son, en este punto, de la mayor inutilidad. Ante todo tienen, por así decir, una gramática de su edad, cuya sintaxis posee reglas más generales que la nuestra, y si se le presta atención quedaríamos pasmados de la exactitud con que siguen ciertas analogías, muy viciadas, si se quiere, pero muy regulares, y que solo chocan porque su dureza o el uso no las admite. (...) Es una pedantería insoportable y cuidado de los más superfluos dedicarse a corregir en los niños esas pequeñas faltas contra el uso, dado que nunca dejan de corregirse por sí mismos con el tiempo. Hablad siempre correctamente en su presencia, haced que con nadie se diviertan tanto como con vosotros, y estad seguros de que, insensiblemente, su lenguaje se depurará por el vuestro sin que jamás le hayáis reprendido. Pero un abuso de importancia completamente distinta, y no menos fácil de prevenir, es presionarlos demasiado para hacerlos hablar, como si se temiera que no aprendan a hablar por ellos mismos. Esa diligencia indiscreta produce un efecto directamente contrario al que se busca”.

La coincidencia de los liberacionistas con el pensamiento de Rousseau es relevante ya que ambos estiman que hay conocimientos y capacidades que el niño puede aprender y desarrollar mejor por sí mismo que con la “ayuda” contraproducente de los adultos, y que existen otros que sólo se pueden conseguir gracias a una auténtica ayuda de los adultos. No obstante, la diferencia fundamental es que Rousseau estimará que en todo caso debe de haber un control de la educación por los adultos, y que en aquellos aspectos en que su ayuda sea necesaria los adultos tienen la obligación de dársela a los niños, con su consentimiento o engañándoles; mientras que para los liberacionistas en todo momento el control de la educación debe de estar en manos de los niños, no pudiendo los adultos prestar su ayuda si no existe un consentimiento expreso o tácito del mismo niño en ese sentido.

Se puede apreciar sintetizada esta concepción en la siguiente frase: “Nuestra manía enseñante y pedantesca consiste siempre en enseñar a los niños lo que aprenderían mucho mejor por sí mismos, y en olvidar lo que sólo nosotros habríamos podido enseñarles”. Pero, creo que queda más clara cuando al exponer como ha de ser la educación en la etapa que se comienza con los trece años, señala: “Indudablemente, a pesar de esto [Emilio procura hacer un mapa de las zonas limítrofes a su casa sirviéndose de su experiencia, observación y la ayuda de sus sentidos ya educados] habrá que guiarle un poco; pero muy poco, y sin que lo parezca. Si se equivoca, dejadle actuar, no corrigáis sus errores, esperad en silencio a que esté en condiciones de verlos y de corregirlos por sí mismos, o, todo lo más, llevadlo en ocasión propicia a una operación que se los haga sentir. Si nunca se equivocara no aprendería tan bien”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 82-83, 91 y 225).

actividades, para evitar daños a terceros pero también para impedir que el niño acabe siendo un adulto corrompido e infeliz. La solución que a este problema ofrece el ginebrino (a la que ya me referí en el apartado anterior) consiste en señalar que en realidad sólo se puede conseguir formar un adulto feliz si se consigue mantener la felicidad de la persona en todas las etapas anteriores de su vida. La idea habrá que encuadrarla en su planteamiento general con algunas de las ideas ya vistas: si el vivir en cada momento acorde con los planes de la Naturaleza produce el estado de felicidad, los sacrificios que habrá que hacer en cada momento de su vida la persona serán simplemente los necesarios para vivir conforme a ese orden natural; pero, mientras que el adulto (si fuese el hombre natural) puede conocer cuales son los sacrificios que ha de hacer, el niño está imposibilitado por su debilidad natural para ser consciente de esos sacrificios, y por eso se exige a los padres (o encargados de gobernarle y educarle) que se los impongan. Por lo que los sacrificios a los que se verá sometido el niño serán exclusivamente los necesarios para que su desarrollo sea conforme con los planes de la Naturaleza. Así, el niño ha de tener reconocida su libertad, que es parte de su felicidad presente y futura, y, a la vez, deberá de realizar los sacrificios necesarios que le permitirán su felicidad futura; o, en palabras del propio Rousseau: “Hago su bien en el momento presente dejándolo libre; hago su bien para el futuro armándolo contra los males que debe soportar”²⁴⁴.

²⁴⁴ Esta frase se encuentra encuadrada en unos párrafos en los que Rousseau, consciente de que sus planteamientos podrían ser acusados de contradictorios, trata de defender su coherencia: “Hay un exceso de rigor y un exceso de indulgencia que deben ser evitados por igual. Si dejáis sufrir a los niños, exponéis su salud, su vida, los hacéis en el momento presente miserables; si les ahorráis con un cuidado excesivo toda especie de malestar, les preparáis grandes miserias; los hacéis delicados, sensibles, los sacáis de su estado de hombres al que volverán a pesar vuestro un día. Para no exponerlos a algunos males de la naturaleza os convertís en el artesano de lo que ella nunca les ha dado. Me diréis que me pongo en el caso de esos malos padres a los que yo reprochaba sacrificar la felicidad de sus hijos a la consideración de un tiempo lejano que puede no llegar jamás. No. Porque la libertad que doy a mi alumno le resarce ampliamente de las leves incomodidades a que le dejo expuesto. Veo unos pequeños bribonzuelos jugando en la nieve, violáceos, transidos y sin poder mover apenas los dedos. Sólo de ellos depende ir a calentarse, no lo hacen; si les obligaran, sentirían cien veces más los rigores de la coacción que los que sienten por el frío. ¿De qué, pues, os quejáis? ¿Haré miserable a vuestro hijo no exponiéndole sino a incomodidades que él quiere sufrir? Hago su bien en el momento presente dejándolo libre; hago su bien para el futuro armándolo contra los males que debe soportar. Si pudiera elegir ser mi alumno o el vuestro, ¿pensáis que vacilaría un instante? ¿Concebís posible alguna felicidad verdadera para un ser fuera de su constitución? ¿Y no es sacar al hombre de su constitución querer eximirlo igualmente de todos los males de su especie? Sí, lo sostengo: para sentir los grandes bienes es preciso conocer los pequeños males; tal es su naturaleza. Si lo físico va demasiado bien, lo moral se corrompe. El hombre que no conociera el dolor no conocería ni la ternura de la humanidad ni la dulzura de la conmiseración; su corazón no se conmoviera por nada, no sería sociable, sería un monstruo entre sus semejantes”.

En otro párrafo posterior se muestra explícitamente como es conforme al orden natural de las cosas la realización de sacrificios presentes a fin de evitarlos mayores en el futuro: “La ley de la necesidad, siempre renaciente, enseña desde hora temprana al hombre a hacer lo que no le agrada para

Pero esta solución vuelve a complicar el tema al establecer cómo habían de ejercer los niños su libertad, o, dicho de otra manera, cómo habían de ejercer los adultos su autoridad para dirigir y controlar la libertad de los niños. Y es que, conforme a sus planteamientos, un desarrollo natural de las facultades del niño idealmente supone que el niño sólo vea límite a su voluntad en la propia naturaleza de las cosas. Así, Rousseau señala: “Hay dos clases de dependencia. La de las cosas, que dependen de la naturaleza; la del hombre, que depende de la sociedad. Por no tener ninguna moralidad, la dependencia de las cosas no perjudica a la libertad ni engendra vicios. Por ser desordenada, la dependencia de los hombres los engendra todos, y por ella se depravan mutuamente el amo y el esclavo”²⁴⁵. Pero esto, trasladado al problema de la libertad del niño supone que éste ha de poder actuar libremente, encontrando los límites para su actividad en la Naturaleza y no en el hombre²⁴⁶. Y así, nos encontramos de nuevo ante

prevenir un mal que le desagradaría más. Tal es el uso de la previsión, y de esta previsión bien o mal regulada nace toda la sabiduría o toda la miseria humana”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 103-104 y 234).

²⁴⁵ La solución para el hombre en sociedad la señala seguidamente: “Si hay algún medio para remediar este mal en la sociedad, consiste en substituir la ley por el hombre, y en armar las voluntades generales con una fuerza real superior a la acción de toda voluntad particular”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 101).

²⁴⁶ En este sentido, señala Rousseau: “Mantened al niño en una sola dependencia de las cosas; habréis seguido el orden de la naturaleza en el progreso de su educación. Nunca ofrecéis a sus voluntades indiscretas más obstáculos que los físicos o castigos que nazcan de las acciones mismas y de los que, llegado el caso, se acuerde. Sin prohibirle hacer el mal, basta con impedirselo. La experiencia o la impotencia son las únicas que deben servirle de ley. No concedáis nada a sus deseos porque lo pida, sino porque lo necesite. Que no sepa lo que es obediencia cuando actúa, ni lo que es dominio cuando se actúa por él. Que sienta igualmente su libertad en sus acciones y en las vuestras. Suplid la fuerza que le falta, tanta precisamente como necesite para ser libre y no imperioso; que, al recibir vuestros servicios con una especie de humillación, aspire al momento en que pueda prescindir de ellos y en que tenga el honor de servirse por sí mismo. Para fortificar el cuerpo y crecer, la naturaleza tiene medios que nunca deben contrariarse. No hay que forzar a un niño a quedarse cuando quiere irse, ni a irse cuando quiere quedarse en un sitio. Cuando la voluntad de los niños no se echa a perder por culpa nuestra, no quiere nada en vano. Es preciso que salten, que corran, que griten cuando tienen ganas. Todos sus movimientos son necesidades de su constitución que busca fortalecerse; pero debemos desconfiar de lo que desean sin poder hacerlo por sí mismos y que otros están obligados a hacer por ellos. Entonces, hay que distinguir cuidadosamente la verdadera necesidad, la necesidad natural, de la necesidad de fantasía que comienza a nacer, o de aquella que sólo procede de la superabundancia de vida de que he hablado”.

Y es con esta línea argumentativa que se entiende que después señale Rousseau que palabras como deber y obligación han de quedar excluidas en nuestra relación con los niños y sean más propias otras como necesidad o impotencia; pues, mientras que con las primeras el niño se estaría enfrentando a la voluntad de otra persona con las segundas a lo que se enfrentaría sería a la naturaleza de las cosas: “Ya he dicho que vuestro hijo no debe obtener nada porque lo pida, sino porque lo necesite, ni hacer nada por obediencia sino sólo por necesidad; así, las palabras obedecer y mandar quedarán proscritas de su diccionario, y más aún las de deber y de obligación; pero las de fuerza, necesidad, impotencia y coacción deben ocupar un lugar importante”. (Véanse estos párrafos en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 101-102 y 107).

En este sentido, podemos ver destacados por Grimsley tanto ese carácter esencial para el niño de la libertad que se le reconoce, la clase de libertad de que se trata, como, finalmente, el papel esencial que al respecto ha de asumir la persona que le dirija y eduque. Así, señala: “...la principal característica de la

una aparente contradicción en los planteamientos de Rousseau, pues, por una parte es necesario reconocer y respetar que el niño pueda tomar decisiones para actuar en libertad (lo que lo alejará de las posiciones proteccionistas); por otra parte, la inmadurez del niño hace peligrosa, para él y para terceros, esa actuación en libertad y, consiguientemente, se hace necesario su control y dirección por un adulto (lo que le aleja de las posiciones liberacionistas); y, finalmente, el niño sólo puede ver limitada su libertad por la naturaleza de las cosas²⁴⁷. La solución que aquí ofrece Rousseau supone el engaño continuo del niño²⁴⁸: el niño en todo momento debe de creer que está

vida del niño no se encuentra en la actividad física en cuanto tal, sino en su forma particular de expresión. El niño es feliz porque es libre; goza del <<bienestar de la libertad>>. El verdadero carácter de esta libertad natural ha sido malinterpretado, piensa Rousseau, porque se ha contrapuesto erróneamente a la esclavitud de la vida civilizada; se ha asumido con demasiada rapidez que la libertad natural es incompatible con cualquier forma de dependencia. En un importante párrafo, Rousseau establece la distinción -que jugará un papel importante en su pensamiento político- entre dos formas de dependencia (...) En resumen, el individuo aceptará fácilmente las limitaciones relativas a los objetos, pero no las restricciones irracionales e innecesarias que le son impuestas por los seres humanos. (...) Se deduce, por lo tanto, que la manifestación de la libertad natural no es incompatible con la aceptación del duro yugo de la necesidad y de las leyes de la naturaleza. La presencia de un entorno natural estable puede ser una condición indispensable para la existencia de una <<libertad bien controlada>> (*une liberté bien réglée*). (...) Aunque el desarrollo primitivo del niño consiste sobre todo en la manifestación libre de sus capacidades físicas innatas, el papel del educador es, sin lugar a dudas, de la mayor importancia, ya que él es el principal responsable de armonizar este desarrollo natural con la aceptación de la necesidad física; su tarea consiste en eludir los efectos perniciosos de la voluntad humana arbitraria...". (En Grimsley, Ronald: *La filosofía de Rousseau*, cit., págs. 64-65).

²⁴⁷ Esta aparente contradicción también se observa en las cuatro máximas y el principio general que señala Rousseau para que el desarrollo del niño sea conforme a lo prescrito en la Naturaleza: "Una vez conocido el principio, vemos claramente el punto en que se abandona el camino de la naturaleza [se refiere al inicio del amor propio como consecuencia del sentimiento de dominio nacido de forma antinatural en el espíritu del niño]; veamos lo que hay que hacer para mantenerse en él. Lejos de tener fuerzas superfluas, los niños no las tienen suficientes siquiera para todo cuanto la naturaleza exige de ellos: hay que dejarles por tanto el uso de todas las que les da y de las que no podrían abusar. Primera máxima. Hay que ayudarles, y suplir lo que les falta bien en inteligencia bien en fuerza en todo lo que es necesidad física. Segunda máxima. En la ayuda que se les da hay que limitarse únicamente a lo útil real sin conceder nada a la fantasía o al deseo sin razón, porque la fantasía no los atormentará si no se la ha hecho nacer, dado que no deriva de la naturaleza. Tercera máxima [máxima que recoge el ya referido planteamiento de Locke sobre la forma en que los padres habían de tratar las "necesidades de fantasía" y las "necesidades de naturaleza" de sus hijos]. Hemos de estudiar con cuidado su lenguaje y sus signos, a fin de que, en una edad en que no saben disimular, distingamos en sus deseos lo que procede directamente de la naturaleza y lo que procede de la opinión. Cuarta máxima [máxima que, como se aprecia claramente, responde al principio de atender al estudio del niño a fin de descubrir sus auténticas cualidades naturales]. El espíritu de estas reglas es conceder a los niños más libertad verdadera y menos dominio, dejarles más obrar por ellos mismos y exigir menos de otro. Así, acostumbrados desde temprana edad a limitar sus deseos a sus fuerzas, sentirán poco la privación de lo que no esté en su poder. He ahí pues una razón nueva e importantísima para dejar los cuerpos y los miembros de los niños absolutamente libres, con la sola preocupación de alejarlos del peligro de caídas y de apartar de sus manos cuanto pueda herirles". (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 78-79).

²⁴⁸ Aunque Rousseau no calificaría, en principio, su actividad de engaño, ya que, según él, en ningún caso se estaría mintiendo al niño ni haciéndole adquirir errores. Y, en este sentido, señala a propósito de la forma adecuada de mantener al niño en su inocencia sexual primitiva: "De estas reflexiones [en las que señalaba los efectos positivos de mantener la inocencia sexual el mayor tiempo posible] extraigo la solución a esa cuestión, con tanta frecuencia debatida, de si conviene instruir a los niños desde hora

actuando en completa libertad, que él es el que decide actuar y actúa conforme a su voluntad (en este sentido se consigue que los efectos beneficiosos del ejercicio de la libertad se den en el niño, pues éste no nota la diferencia entre su actuación y la que sería si se hiciese en auténtica libertad)²⁴⁹; cuando en realidad su actuación es en todo momento dirigida y controlada desde fuera por un adulto que atento a sus verdaderas necesidades y al desarrollo de sus cualidades sepa cuales son las actuaciones que el niño ha de realizar, y tenga la capacidad suficiente para que éste tome las decisiones adecuadas creyendo que son suyas y actúe en consecuencia (en este sentido se evitan los

temprana sobre los objetos de su curiosidad, o si vale más engañarlos mediante modestos errores. Pienso que no hay que hacer ni lo uno ni lo otro. En primer lugar, esa curiosidad no les viene sin que se haya dado lugar a ella. Hay que obrar, pues, de suerte que no la tengan. En segundo lugar, preguntas que uno no está obligado a resolver no exigen que se engañe a quien las hace; más vale imponerle silencio que responder mintiendo. Le sorprenderá poco esta ley si se ha tenido la preocupación de someterlo a ella en las cosas indiferentes. Finalmente, si adoptamos la decisión de responder, que sea con la mayor sencillez, sin misterios, sin apuro, sin sonrisa. Hay mucho menos peligro en satisfacer la curiosidad del niño que en excitarla. Que vuestras respuestas sean siempre serias, breves, decididas, y sin dar nunca la apariencia de duda. No necesito añadir que deben ser verdaderas”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 288-289).

Sin embargo, la actividad que desarrolla el preceptor con el alumno, en buen castellano se denomina engañar. Así, en la primera acepción que señala nuestro Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: “Dar a la mentira apariencia de verdad”; pues, como señalaré después, precisamente a propósito del mantenimiento del niño en la inocencia sexual, la respuesta que considera Rousseau como adecuada para mitigar la curiosidad del niño no puede dejar de considerarse una mentira con apariencia de verdad.

Pero, sobre todo, la actividad del preceptor es engañar en la segunda acepción que recoge el Diccionario: “Inducir a otro a creer y tener por cierto lo que no lo es, valiéndose de palabras o de obras aparentes y fingidas”.

Y, es que, finalmente, hay que observar como el propio Rousseau llega a reconocer como para realizar la educación durante la infancia se hace necesario recurrir al engaño. Así, tras considerar como el surgimiento inevitable de nuevos deseos en la persona, como es el instinto reproductor, determina el cambio de tono del preceptor con su discípulo que ya no lo ha de tratar como alumno sino como amigo, como hombre; “...Hasta aquí, nada obteníais más que por fuerza o por astucia; la autoridad, la ley del deber le eran desconocidas; era necesario forzarlo o engañarlo para haceros obedecer”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 427).

²⁴⁹ La idea de los efectos beneficiosos de la libertad lo vemos cuando Rousseau señala la conveniencia de que el niño aprenda a andar sin las usuales protecciones (como chichoneras o andadores): “...que corra, que retoce, que se caiga cien veces al día, mejor: antes aprenderá a levantarse. El bienestar de la libertad redime de muchas heridas. Mi alumno tendrá a menudo contusiones; a cambio estará siempre alegre; aunque los vuestros tengan menos, siempre son contrariados, siempre están encadenados, siempre tristes. Dudo que la ventaja esté de su lado”.

O cuando al exponer la educación adecuada para el desarrollo del sentido del gusto señala: “Por lo demás, sea cual fuere el régimen que deis a los niños, con tal que no los acostumbéis más que a platos comunes y sencillos, dejadles comer, correr y jugar cuanto les plazca, y estad seguros de que nunca comerán demasiado ni tendrán indigestiones; pero si los matáis de hambre la mitad del tiempo y encuentran el medio de escapar a vuestra vigilancia, se resarcirán con toda su fuerza, comerán hasta hartarse, hasta reventar. Nuestro apetito es desmesurado sólo porque queremos darle reglas distintas a las de la naturaleza. Siempre regulando, prescribiendo, añadiendo, suprimiendo, nunca hacemos nada sino con la balanza en la mano; mas esa balanza está hecha a medida de nuestras fantasías y no a la de nuestro estómago”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 91 y 203. El subrayado es mío).

efectos perjudiciales del ejercicio de la libertad por el niño, pues éste tomaría las decisiones y actuaría de la mejor forma posible)²⁵⁰.

Esta solución de Rousseau no deja de producir un sentimiento de insatisfacción, pues plantea una serie de problemas de difícil solución. A algunos de estos problemas ya me he referido con anterioridad, pero su visión desde este nuevo punto de vista los agrava. Y es que si ese engaño constituye la piedra que sustenta la construcción teórica del planteamiento de Rousseau, ésta se vuelve demasiado endeble. En efecto, antes he señalado que las propuestas de Rousseau han de considerarse como principios que marcan una línea de actuación antes que propuestas de realidades teóricas que trasladar sin más a la práctica. Sin embargo, este engaño de la libre actuación del niño sí que adquiere ese carácter de elemento teórico de necesaria aplicación, de premisa de necesario cumplimiento, pues si en algún momento el niño descubriese que está siendo manipulado por su padre o preceptor, entonces toda la construcción teórica se vendría abajo: se perdería toda la confianza a la que durante toda la vida el padre-preceptor se había intentado hacer merecedor, el niño no se fiaría más de él, surgiría un enfrentamiento y un choque de voluntades, y así, finalmente, se habría de responder a la fundamental cuestión de a qué voluntad dar preferencia, evidentemente Rousseau se la daría al padre, pero con ello las diferencias con la solución proteccionista casi desaparecerían²⁵¹.

²⁵⁰ Así, en un párrafo al que ya me referí al tratar la desconfianza de Rousseau en razonar con los niños y la necesidad de utilizar la fuerza con ellos, se puede apreciar claramente que el engaño del niño tiene como fin que aún cuando se vea sometido al adulto se crea sometido a la “naturaleza de las cosas” y no a la voluntad del hombre: “No le ordenéis nunca nada, sea lo que fuere, absolutamente nada. No le dejéis siquiera imaginar que pretendéis tener ninguna autoridad sobre él. Que sepa sólo que él es débil y vos fuerte, que por su estado y el vuestro está necesariamente a vuestra merced; que lo sepa, que lo aprenda, que lo sienta: que desde hora temprana sienta sobre su cabeza altanera el duro yugo que la naturaleza imponer al hombre, el pesado yugo de la necesidad bajo el que es preciso que todo ser termine doblegado. Que vea esa necesidad en las cosas, nunca en el capricho de los hombres; que el freno que lo retenga sea la fuerza y no la autoridad; no le prohibáis aquello de lo que debe abstenerse, impedídselo hacer sin explicaciones, sin razonamientos...”.

De hecho, el inicio de ese engaño se puede ver desde el mismo comienzo de la educación, pues ya recurre a él Rousseau para evitar los efectos perjudiciales que se derivan de atender inapropiadamente al llanto del niño (a los que me referí en el segundo apartado), no dejando que éste pudiese creer que su llanto producía en los adultos el efecto deseado: “Por lo demás, cuando lloran por fantasía o por obstinación, un medio seguro para impedirles seguir es distraerlos con algún objeto agradable y sorprendente que les haga olvidar que querían llorar. La mayoría de las nodrizas descuellan en ese arte, y bien llevado es utilísimo; pero es de la mayor importancia que el niño no capte la intención de distraerle, y que se entretenga sin creer que se piensa en ello: y en esto, todas las nodrizas son torpes”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 109-110 y 80).

²⁵¹ Esa necesidad de mantener el engaño se puede ver, por ejemplo, cuando Rousseau al explicar cómo la educación del niño (en la etapa que cubre de los doce a los quince años), debe de estar dirigida por la consideración de lo que es útil para el niño y el preceptor valerse de ello para dirigir y controlar esa educación, señala: “Ya veis el poderoso instrumento que pongo entre vuestras manos para actuar sobre

En este sentido, y a la luz de lo expuesto se puede comprender mejor que para Rousseau el evitar razonar con el niño no sólo está motivado porque el niño, según él, no tiene todavía esa capacidad, sino que, directamente relacionado con ella, está la consideración de que la única manera de que el niño acepte las decisiones del adulto es suponiendo que esto es conforme con la “naturaleza de las cosas”, mientras que si se razona con él se entra en una perpetua lucha de voluntades que necesariamente es causa de nefastas consecuencias. Sin embargo, entiendo que, aún sólo atendiendo a los argumentos del ginebrino, resulta inevitable, a la vez que positivo, que se produzca ese razonamiento con el niño. Pues, por mucho que intente Rousseau que en las actuaciones del niño, los límites a su propia voluntad no los relacione con la voluntad de otras personas sino con la necesidad de las cosas, ha de admitirse que, finalmente, tal pretensión es inviable; aunque sólo sea porque como el propio Rousseau indica alguna vez el adulto ha de decir al niño “no” o “basta”²⁵². Y es que, contrariamente a lo que señala Rousseau, creo que el niño vería antes como “caprichosa” la voluntad del adulto que no se le razonara que aquella que se le intentase razonar, en ésta podría apreciar que, pese a no entender completamente las razones que se le ofrecen, sí puede haber en ellos motivos suficientes para justificarla, acostumbrándose así más fácilmente a buscar tanto el porqué de lo que se le exige y da cuanto el porqué de sus propias acciones. Entonces, ¿no resultará más peligroso para la formación del niño acostumbrarle a

vuestro alumno. Como no sabe las razones de nada, lo tenéis casi reducido a silencio cuanto os plazca; en cambio, a vos, ¿qué ventaja no os dan vuestros conocimientos y vuestra experiencia para mostrarle la utilidad de cuanto le proponéis? Porque, no os engañéis, hacerle esa pregunta es enseñarle a hacérsela a su vez, y debéis contar con que, a ejemplo vuestro, a cuanto le propongáis en adelante no dejará de decir: *Y esto, ¿para qué sirve?* Quizá sea ésa la trampa más difícil de evitar para un preceptor. Si ante la pregunta del niño, tratando únicamente de salir del paso, le dais una sola razón que él no pueda comprender, viendo que razonáis sobre vuestras ideas y no sobre las suyas, creará lo que le decís bueno para vuestra edad y no para la suya; no volverá a fiarse de vos, y todo está perdido. Pero ¿dónde está el maestro que quiere quedarse cortado y aceptar sus errores ante el alumno? Todos hacen ley de no admitir siquiera los que cometen, y yo, en cambio, haría una de admitir incluso los que no cometo cuando no pueda poner mis razones a su alcance; así mi conducta, siempre nítida en su espíritu, nunca le resultaría sospechosa, y yo conservaría más crédito arrogándome faltas que otros ocultando las suyas”.

En el mismo sentido, se aprecian las nefastas consecuencias que se producirían de descubrirse el engaño cuando Rousseau, al justificar porqué no ha de mentirse en las respuestas que se dan al niño (aunque aquí se refiera al tema del mantenimiento de la inocencia sexual del niño, el principio es aplicable igualmente en otras situaciones), señala: “No puede enseñarse a los niños el peligro de mentir a los hombres, sin sentir, de parte de los hombres, el peligro mucho mayor de mentir a los niños. Una sola mentira comprobada del maestro al alumno echaría a perder para siempre todo el fruto de la educación”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 236-237 y 289. El subrayado es mío).

²⁵² Claro que, como muy bien ha apreciado Château, para el ginebrino esas respuestas habría que equipararlas con la misma idea de límites en la necesidad de las cosas: “Los adultos serán para él como cosas, su “no” será irrevocable, y aparecerá como un “no” necesario y nunca como capricho o mala voluntad. En sus relaciones con ellos, el niño sentirá “el pesado yugo de la necesidad””. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., pág. 187).

obedecer una fuerza externa que relaciona con la voluntad de otra persona y que no entiende, que intentar dar razones al niño de porqué se le niega determinada cosa o se le exige determinado comportamiento? ¿No se le estaría sino acostumbrando a aceptar el acatamiento a esa fuerza externa y voluntad ajena sin que se haya de preocupar por entenderla ni razonarla?²⁵³.

Además, si ese engaño del niño se convierte realmente en una premisa fundamental entonces la inviabilidad práctica de los postulados de Rousseau adquiere una enorme trascendencia. No sería ya sólo que el padre-preceptor que él describe en su *Emilio* es imposible de encontrar en la vida real (también, teniendo en cuenta sus propios planteamientos, debido a la incompatibilidad existente entre esa dedicación casi exclusiva al hijo-discípulo por un lado y a los asuntos públicos por otro a la que me referí en el apartado de las relaciones padres-hijos), o que las situaciones artificiales descritas, por las que el preceptor prepara minuciosamente complejas circunstancias para que el niño pueda aprender por su propia experiencia, son en realidad inviables; sino que precisamente el hecho de que esos planteamientos sean irreales supone que el engaño del niño es imposible. El niño se dará perfecta cuenta de cuando es su voluntad la que se realiza o cuando está intentado ser manipulado por su padre-preceptor (o cualquier otra instancia, pues precisamente una de las causas que muestra la evidente irrealidad del engaño es la imposibilidad de una relación cerrada niño-padre como la

²⁵³ Los planteamientos contrarios de Rousseau, vinculados con la necesidad de mantener el engaño se pueden apreciar cuando señala: “Así [cuando el niño siente la necesidad de las cosas y no la autoridad del adulto] es como lo volveréis paciente, uniforme, resignado, apacible, incluso aunque no tenga lo que ha querido; porque es propio de la naturaleza del hombre soportar con paciencia la necesidad de las cosas, pero no la mala voluntad de otro. Esta palabra, basta, es una respuesta contra la que nunca se ha rebelado ningún niño, salvo que creyese que era mentira. Por lo demás, aquí no hay término medio: es preciso o no exigir nada de él o plegarlo desde el principio a la obediencia más perfecta. La peor educación es dejarle flotando entre sus voluntades y las vuestras y discutir sin cesar con él sobre quién de los dos ha de ser el maestro: preferiría cien veces que lo fuera él siempre”. Así como al estimar en una nota que: “Debe tenerse por cierto que el niño mirará como capricho toda voluntad contraria a la suya y cuya razón no perciba. Ahora bien, un niño no percibe la razón de nada en todo lo que se oponga a sus caprichos”. Aunque con esa última frase se puede entender que el niño se estaría empezando a apartar del camino marcado en la Naturaleza, por que si no no tendría caprichos, creo que el sentido no es ese ya que se trata de advertencias de cómo ha de ser realizada la educación. (El que el niño caprichoso está fuera del camino de la Naturaleza lo advierte en otra ocasión Rousseau: “El capricho de los niños nunca es obra de la naturaleza sino de una mala disciplina. Es que han obedecido o mandado, y he dicho cien veces que no era preciso ni lo uno ni lo otro. Por tanto vuestro alumno no tendrá más caprichos que los que vos le hayáis dado...”.) (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 110, 661 y 153. El subrayado es mío).

descrita); y, en este sentido, es igualmente inevitable que no se de el pretendido equilibrio entre libertad del niño y control por adultos que Rousseau plantea²⁵⁴.

Por otra parte, esta solución supone aceptar que el adulto que dirige y controla la actuación del menor, su educación, pero también su libertad, sabe cuál es el orden prescrito en la Naturaleza y es asimismo capaz de superar el ambiente corrupto que rodea al niño, pues sólo así podrá hacer que el niño se mantenga sólo en la dependencia de las cosas. A este problema ya me he referido en el apartado que trato el concepto del mejor interés del niño y en él señalaba las dificultades que existían para entender que tal hombre pudiese existir, pero aquí conviene resaltar además la gran dificultad añadida que representa el que ese hombre que ha de dirigir y controlar al niño lo ha de hacer necesariamente en dicho ambiente corrupto, que no sólo puede influir al niño directamente en la toma de decisiones o en la formación de su carácter, sino también en la misma toma de conciencia de la manipulación que de su libertad se está realizando²⁵⁵.

²⁵⁴ De hecho, resulta sorprendente la propia consciencia del ginebrino de la gran perspicacia que tienen los niños para saber distinguir entre el engaño y la verdad; y darse cuenta de cuándo le quieren ocultar algo y qué es lo que le quieren ocultar. Así, al criticar las instrucciones que lo que consiguen es adelantar el surgimiento de las pasiones propias de la pubertad, señala: “Los niños tienen una sagacidad singular para discernir a través de todas las monerías de la decencia las malas costumbres que ésta encubre. El lenguaje depurado que les dictan, las lecciones de honestidad que les dan, el velo de misterio que se finge tender ante sus ojos son otros tantos agujeros para su curiosidad. Por la forma como se comportan ante ellos, resulta claro que lo que se finge ocultarles no tiene otro fin que enseñárselo, y de todas las instrucciones que se les dan, ésa es la que mejor les aprovecha”. Y, después, cuando trata de mostrar un método para poder evitar o amortiguar la curiosidad del niño en las cuestiones sexuales, reconoce: “Sólo veo un buen medio para conservar a los niños su inocencia: que cuantos los rodean la respeten y la amen. Sin eso, todo el comedimiento que tratemos de usar con ellos queda desmentido tarde o temprano; una sonrisa, un guiño, un gesto que se escapa les dicen cuanto tratamos de ocultarles; para comprender, les basta ver que ha querido ocultársele. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 287 y 290).

²⁵⁵ Rousseau es consciente de estas dificultades y, así, las señala al explicar la educación del niño en sus primeros años, en los que se ha de evitar primordialmente que el niño pueda adquirir prejuicios, vicios o errores; pero, las soluciones que ofrece de intentar apartar al niño de ese ambiente de corrupción, llevándose a Emilio al campo, y la minoración de la importancia de esa influencia, resultan (cabría entender que también para él), claramente insatisfactorio para la vida real: “Mas ¿dónde situaremos a ese niño para educarlo como un ser insensible, como un autómatas? [estas palabras adquirirán más significado cuando se explique en el apartado quinto la “educación negativa”] ¿Lo mantendremos en el globo de la luna, en una isla desierta? ¿Lo apartaremos de todos los humanos? ¿No tendrá continuamente en la sociedad el espectáculo y el ejemplo de las pasiones de otros? ¿No verá nunca a otros niños de su edad? ¿No verá a sus padres, a sus vecinos, a su nodriza, a su ama, a su criado, a su ayo incluso, el cual, después de todo, no será un ángel? Esta objeción es fuerte y sólida. Pero, ¿os he dicho yo que fuese empresa fácil de una educación natural? ¡Oh, hombres!, ¿es culpa mía si habéis vuelto más difícil todo lo que está bien? Me doy cuenta de estas dificultades, las admito: quizá son insuperables. Pero lo cierto es que, aplicándonos a prevenirlas, las prevenimos hasta cierto punto. Yo muestro la meta que hay que proponerse; no digo que se pueda llegar a ella; pero sí digo que quien más se acerque será quien habrá triunfado mejor. Recordad que antes de atreverse a emprender la formación de un hombre, es menester haberse hecho hombre uno mismo; hay que encontrar en uno el ejemplo que se debe proponer. Mientras el niño carece de conocimiento, hay tiempo de preparar todo cuanto le rodea para no herir sus primeras miradas sino con objetos que le conviene ver (...) Ésa es también una de las razones por las que quiero educar a Emilio en el campo... (...) Dejad de echar la culpa a los demás de vuestras propias faltas: el mal

Por último, resulta igualmente insatisfactoria la solución ofrecida por el ginebrino por la adulteración que significa de la propia esencia de la libertad. El actuar *como si* se fuese libre es contrario al actuar *en* libertad; y no sólo por que lo primero a la larga hace inevitable un conflicto con la autoridad que intenta estafar la libertad, sino porque la manipulación completa que supone el dirigir el comportamiento de alguien de tal manera que éste no sienta esa manipulación y actúe creyendo que es libre es exactamente lo contrario a lo que entendemos por libertad. El intento de manipulación de las decisiones y actuaciones de los demás es algo consustancial al ser humano, pero el logro de unos mecanismos tales que consigan una manipulación real y completamente efectiva, haciendo incluso desaparecer la propia presencia del manipulador y del sentimiento de que se es manipulado ha constituido una de las pesadillas tradicionales de los pensadores liberales, a fantasías como esas responden los mundos terribles imaginados en *Un mundo feliz* o en *1984*²⁵⁶. Lo que resulta tan repelente en los planteamientos de Rousseau es que precisamente un autor como él, defensor de una

que los niños ven los corrompe menos que el que vos les enseñáis”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 114-116).

²⁵⁶ También Château muestra su repulsa a esa concepción de la libertad rousseauiana (a la que, utilizando una frase de propio Rousseau, denomina “libertad bien regulada”). Château expone muy bien como esa libertad sólo adquiere pleno sentido si la consideramos encuadrada en el conjunto de la obra del ginebrino; siendo así como se puede advertir que la libertad de Rousseau es, en realidad, una libertad para obedecer: para obedecer a la “voluntad general”, a la necesidad de las cosas, a la voluntad de Dios manifiesta en el orden de la Naturaleza, o a la voluntad del preceptor a través de la manipulación de la actuación (y de la propia vida) del niño que se cree libre. Así, finalmente, señala Château: “Poseerá la verdadera libertad, que consiste en obedecer a la ley que se ha prescrito mediante la razón, como en la infancia a someterse a la necesidad”.

Sin embargo, si, por las razones que apunto en el texto, entiendo que no deja de ser significativa para la consecución de una auténtica libertad para los niños la defensa que Rousseau realiza de la necesidad de reconocer a éstos una libertad de actuación; Château se muestra con extremado rigor en sus conclusiones: “Si se admite que la libertad es la obediencia absoluta a la ley de la ciudad [ideal, conforme a lo que el propio Château había señalado antes], es normal que la educación pública -o, en su defecto, la de un preceptor consagrado por entero a su discípulo- prepare al niño desde su nacimiento en las convicciones que serán más tarde las suyas, indudablemente Rousseau, enamorado de la educación espartana, evita, sin embargo, los defectos de esa educación, por su desconfianza en la cultura de su tiempo. De ahí que el *Emilio* nos presente, por lo menos hasta la adolescencia, una educación que aparece como la de una libertad bien regulada. Pero el espíritu de Rousseau es el de una libertad “demasiado regulada”. Y los verdaderos discípulos de Rousseau hay que buscarlos en esos educadores que tienden menos a “liberar” al niño que a formarlo, por una continua vigilancia o su inclusión en un grupo cerrado. La educación descrita en el *Gobierno de Polonia*, recordando a Esparta, anuncia también ciertas educaciones totalitarias modernas. Para los que las predicán, como para Rousseau, “es mejor ser ahorcado que malvado”. (*Respuesta a Bordes*). Ellos también estimarían, con gusto, que la única garantía de la libertad general reside en la utilización de las cárceles contra los “malos”. Rousseau admiraba, en este sentido, que la palabra *Libertas* fuese escrita en el frontón de las cárceles de Génova (*Contrato*, IV, nota). ¿No hay que ver en tal filosofía moral una equivalente de la que antaño sirvió de base a la Inquisición o de la que, en nuestros días, se completa en los campos de concentración? Antes que esta suficiencia de pontífice y que esta cruel seriedad de profeta, es preferible la sonrisa de Cándido”. (En Château, Jean: “Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, cit., págs. 185 y 201; y véase también su exposición sobre “La libertad bien regulada” en págs. 183-185).

libertad²⁵⁷ que rechaza la existencia de intermediarios entre los ciudadanos en la formación de la voluntad general así como de representantes de la soberanía en el poder legislativo, por la manipulación que esos intermediarios tienden a hacer de las decisiones de los ciudadanos y la imposibilidad de representar a la voluntad general²⁵⁸; y

²⁵⁷ En este sentido, también Château, conforme a su interpretación de la libertad en Rousseau, le critica precisamente que: "...Rousseau, que habla incesantemente de libertad, es el más intolerante de los pedagogos. Voltaire y los enciclopedistas no se equivocaron en esto". (En Château, Jean: "Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación", cit., págs. 200-201).

²⁵⁸ Puede verse en este sentido en Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, II, I, II, 3 y III, 15, cit., págs. 57, 61-62 y 125-127.

Aunque, en realidad, también el tema de la libertad que realmente le reconoce Rousseau al ciudadano habría que tratarlo con cautela; recordemos que para Rousseau el ciudadano tras el pacto social podría ser "obligado a ser libre". Y, en este sentido, puede ser de interés realizar un forzado paralelismo entre la libertad que se reconoce a Emilio y la libertad que tiene el ciudadano de su *Contrato Social*. Así, parece que, como a Emilio, Rousseau reconoce al ciudadano la libertad que por sí tiene como hombre, pero que lo hace con una cierta desconfianza hacia esa libertad. Pues, al igual que entiende que Emilio aunque quiere su bien su incapacidad para saber reconocerlo así como para saber cómo conseguirlo, hace necesaria la intervención del preceptor, también del pueblo considerará el ginebrino que aunque quiera su bien es frecuente que no sepa ni reconocerlo ni conseguirlo, siendo su ideal, de este modo, un legislador ajeno al pueblo que le diese sus leyes constitutivas (al modo de Licurgo para Esparta), legislador que no puede dejar de recordarnos al preceptor que dirige la libertad de Emilio: "Para descubrir las mejores reglas de sociedad que convienen a las naciones sería preciso una inteligencia superior, que viese todas las pasiones de los hombres y que no experimentase ninguna; que no tuviese relación con nuestra naturaleza y que la conociese a fondo; que tuviese una felicidad independiente de nosotros y, sin embargo, que quisiese ocuparse de la nuestra; en fin, que en el progreso de los tiempos, preparándose una gloria lejana, pudiese trabajar en un siglo y gozar en otro. Serían precisos dioses para dar leyes a los hombres. (...) Aquel que ose emprender la obra de instituir un pueblo, debe sentirse en estado de cambiar, 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 más grande, del cual recibe, en cierto modo, este individuo su vida y su ser; de alterar la constitución del hombre para reforzarla; de sustituir una existencia parcial y moral por la existencia física e independiente que hemos recibido de la Naturaleza. Es preciso, en una palabra, que quite al hombre sus fuerzas propias para darle otras que le sean extrañas, y de las cuales no pueda hacer uso sin el auxilio de otro".

Y, finalmente, siguiendo con el paralelismo, al igual que para la imposición de su voluntad el preceptor debía de engañar a Emilio, también entiende Rousseau que, puesto que tras el pacto social no hay otra voluntad que obligue al pueblo que la voluntad general, muchas veces el legislador sabio habría de recurrir al engaño a fin de imponer al pueblo sus leyes. De este modo, se consigue para el legislador la autoridad suficiente para imponer al pueblo su voluntad, sometándose el pueblo a sus leyes, que obedecería en libertad, de la misma manera que si fuesen leyes de la Naturaleza; igual que el maestro adquiriría una autoridad moral sobre el discípulo, que se sometería a sus preceptos, que obedecería con libertad, como si se sometiese a la naturaleza de las cosas: "Quien redacta las leyes no tiene, pues, o no debe tener, ningún derecho legislativo, y el pueblo mismo no puede, cuando quiera, despojarse de este derecho incommunicable; porque, según el pacto fundamental, no hay más que voluntad general que obligue a los particulares, y no se puede jamás asegurar que una voluntad particular esté conforme con la voluntad general sino después de haberla sometido a los sufragios libres del pueblo. (...) Otra dificultad que merece atención: los sabios que quieren hablar al vulgo en su propia lengua, en lugar de hacerlo en la de éste, no lograrán ser comprendidos. Ahora bien; hay mil categorías de ideas que es imposible traducir a la lengua del pueblo. (...) Para que un pueblo que nace pueda apreciar las sanas máximas de la política y seguir las reglas fundamentales de la razón del Estado, sería preciso que el efecto pudiese convertirse en causa; que el espíritu social, que debe ser la obra de la institución, presidiese a la institución misma, y que los hombres fuesen, antes de las leyes, lo que deben llegar a ser merced a ellas. Así, pues, no pudiendo emplear el legislador ni la fuerza ni el razonamiento, es de necesidad que recurra a una autoridad de otro orden, que pueda arrastrar sin violencia y persuadir sin convencer. He aquí lo que obligó en todos los tiempos a los padres de la nación a recurrir a la intervención del cielo y a honrar a los dioses con su propia sabiduría, a fin de que los pueblos, sometidos a las leyes del Estado como a las de la Naturaleza, y

que, por otra parte, defiende la necesidad de considerar al niño en cuanto tal, como persona que nace libre, y al que se le ha de reconocer por sí mismo la posibilidad de conseguir la felicidad y de actuar en libertad. Sin embargo, llegue a realizar una defensa tan fuerte de una manipulación absoluta del niño y su libertad que prácticamente todo lo que acontece a su alrededor, incluidas las relaciones que tiene, no dejan de ser más que mentiras que su propio padre-preceptor (aquél que goza de su total confianza) crea para que todas las decisiones y acciones que realice el niño no respondan sino a su voluntad, lo que, en último término, significa suplantar la voluntad del niño por la del propio padre-preceptor. Representativo de esta idea de manipulación completa del niño es el párrafo en que Rousseau se dirige al maestro para que dirija efectivamente la educación del niño: “No hay sometimiento tan perfecto como el que conserva la apariencia de la libertad; de este modo se cautiva la voluntad misma. El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a vuestra merced? ¿No disponéis, en relación a él, de todo cuanto le rodea? ¿No sois vos dueño de influirle como os place? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, ¿no está todo en vuestras manos sin que él lo sepa? Indudablemente, no debe hacer más que lo que quiere; pero sólo debe querer lo que vos queréis que haga; no debe dar un paso que vos no le hayáis previsto, no debe abrir la boca sin que vos sepáis lo que va a decir”²⁵⁹.

reconociendo el mismo poder en la formación del hombre y en la de la ciudad, obedeciesen con libertad y llevasen dócilmente el yugo de la felicidad pública. Esta razón sublime, que se eleva por encima del alcance de los hombres vulgares, es la que induce al legislador a atribuir las decisiones a los inmortales, para arrastrar por la autoridad divina a aquellos a quienes no podría estremecer la prudencia humana...”

Y del mismo modo, la actuación del “hombre de estado”, a la que se refiere en su *Discurso sobre la Economía política*, podría entenderse semejante a al del preceptor en cuanto oculta su poder para poder dirigir mejor a los hombres: “Ciertamente es, al menos, que el mayor talento de los jefes consiste en disfrazar su poder para hacerlo menos odioso y en conducir el estado de forma tan apacible que parezca no tener necesidad de conductores”. (Véanse estos pasajes aquí citados en Rousseau, Jean-Jacques: *Contrato Social*, II, 7, cit., págs. 71-72, y 73-74. La idea de “obligar a ser libre” al ciudadano tras el pacto social véase en I, 7, págs. 51-52. Y en Rousseau, Jean-Jacques: *Discurso sobre la Economía política*, cit., pág. 17).

²⁵⁹ En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 151-152. Los subrayados son míos.

Manipulación que se desarrollará en toda la vida del niño. Así se observa respecto al adolescente, cuando al exponer su educación, señala Rousseau: “Lejos de que ese fuego del adolescente sea un obstáculo para la educación, ésta se consume y acaba gracias a él; ese fuego es el que nos da un asidero sobre el corazón de un joven cuando deja de ser menos fuerte que vos. Sus primeras afecciones son las riendas con que dirigís todos sus movimientos: él era libre, y yo lo veo sometido. Mientras no amaba nada, sólo dependía de sí mismo y de sus necesidades; tan pronto como ama, depende de sus afectos. (...) Al volverse capaz de apego, se vuelve sensible al de los demás, y, por eso mismo, atento a los signos de ese apego. ¿Veis qué nuevo imperio vais a adquirir sobre él? ¡Cuántas cadenas habéis puesto en torno a su corazón antes de que se diera cuenta! ¡Qué no sentirá cuando, al abrir los ojos sobre sí mismo, vea lo que habéis hecho por él, cuando pueda compararse a los demás jóvenes de su edad, y compararos a vos con otros preceptores! Digo cuando *lo vea*; guardaos vos de decírselo; si se lo decís, ya no lo verá. Si exigís de él obediencia a cambio de los cuidados que le habéis prestado, creará que le habéis tendido una trampa: se dirá que, fingiendo complacerle gratuitamente, habéis pretendido cargarlo con una deuda y ligarlo por un

contrato que él no ha consentido. En vano añadiréis que cuanto de él exigís sólo es por él mismo: en última instancia exigís; y exigís en virtud de lo que habéis hecho sin su consentimiento. (...) Por tanto si la gratitud es un sentimiento natural, y no lo destruíis por efecto de vuestros errores, estad seguros de que vuestro alumno, empezando a ver el precio de vuestros cuidados, será sensible a ellos con tal que vos mismo no les hayáis puesto precio, y os darán sobre su corazón una autoridad que nada podrá destruir. Pero antes de haberos asegurado esa ventaja, guardaos de quitárosla haciendooos valer de él. Ponderarle vuestros servicios es volvérselos insoportables; olvidarlos es hacer recordarlos. Hasta que llegue el momento de tratarle como hombre, que nunca se hable de lo que él os debe, sino de lo que él se debe. Para volverlo dócil, dejadle toda su libertad, escondeos para que os busque, educad su alma en el noble sentimiento de la gratitud, no hablándole nunca de otra cosa que de su interés”.

Y respecto al joven, cuando al empezar las nuevas enseñanzas prácticas con la introducción de Emilio en “el mundo”, en la sociedad, señala: “¿No imagináis cuán dócil puede ser Emilio a los veinte años? ¿Qué forma tan diferente de pensar tenemos! Yo mismo no concibo cómo ha podido serlo a los diez; porque, ¿qué dominio tenía yo sobre él a esa edad? He necesitado quince años de cuidados para forjarme ese dominio. Entonces no lo educaba, lo preparaba para ser educado: ahora lo está bastante para ser dócil; reconoce la voz de la amistad y sabe obedecer a la razón. Cierto que le dejo la apariencia de la independencia, pero nunca estuvo más sometido a mí, porque lo está porque quiere estarlo. Mientras que no puede hacerme dueño de su voluntad, lo fui de su persona; no lo dejaba sólo ni un paso. Ahora le dejo a veces a sí mismo porque lo gobierno siempre”.

Incluso esa manipulación de la vida y la libertad de Emilio (y, en este caso, también de Sofía, y en connivencia el preceptor con la madre de ésta), llega al punto de que pese a considerar, como antes vimos, que el matrimonio debía estar fundado en el amor, y que es la naturaleza de los novios y no su voluntad la que determina su éxito o fracaso; sin embargo, termine por justificar que el preceptor realice una enorme preparación a través de discursos persuasivos, sobre el amor y la mujer ideal que le conviene, y de “casualidades” a fin de que cuando Emilio conozca a Sofía ambos se enamoren. Esta preparación que muy extensamente expone Rousseau quedará ya claramente prefijada cuando Rousseau señala: “En vez, pues, de destinar desde la infancia una esposa a mi Emilio, he esperado a conocer la que le conviene. No soy yo quien fija ese destino, es la naturaleza; mi misión consiste en encontrar lo que ella ha elegido. (...) Me habría negado a educarle si no hubiera sido dueño de casarle a su gusto, es decir, al mío. Sólo el placer de hacer un hombre feliz puede pagar lo que cuesta poner a un hombre en situación de llegar a serlo. Pero no creáis tampoco que para encontrar la esposa de Emilio he esperado a ponerle en el deber de buscarla. Esa fingida búsqueda no es más que un pretexto para hacerle conocer a las mujeres, a fin de que sienta el valor de la que le conviene. Sofía está encontrada hace mucho tiempo; tal vez Emilio la haya visto ya; pero no la conocerá sino a su debido tiempo”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 312-313, 450, 552-553. Los subrayados son míos).

En este mismo sentido, es interesante la claridad con la que Mauro Armiño, en el Prólogo de la edición del *Emilio* por la que aquí se cita, destaca la contradicción existente entre la libertad aparente de Emilio y la manipulación real por el preceptor: “hay otras [contradicciones] que no se han dejado de señalar: la total libertad de Emilio frente al mundo contrasta con la esclavitud a que está sometido respecto a su educador, que quiere por él, que manipula el mundo para que cuanto más independencia posea Emilio más sometido esté a él, aunque sea porque quiera estarlo; la manipulación llega incluso a elegir el tutor a la mujer de su alumno y a convertirse en consejero del matrimonio a petición de los propios interesados”. (En Armiño, Mauro: “Prólogo”, en Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 22. También en este sentido, en que se manifiesta como la manipulación del preceptor anula la auténtica libertad del niño, puede verse Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el “Emilio” de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., págs. 22-23).

Un último apunte que puede resultar significativo de ese control total del niño, sería atender a la forma en que a veces Rousseau se refiere al padre-preceptor. Así, a la idea de que “antes de atreverse a emprender la formación de un hombre, es menester haberse hecho hombre uno mismo”, se referirá diciendo: “No seréis dueño del niño si no lo sois de cuanto le rodea...”; y en otra ocasión al señalar: “Nunca repetiré bastante que para ser amo del niño, hemos de ser nuestro propio amo”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs., 22, 115 y 118. Los subrayados son míos).

f) Un apunte sobre el problema específico de la libertad en las niñas.

Finalmente, hay que resaltar como este intento de compaginar autoridad y libertad en el planteamiento de Rousseau resulta completamente quebrado en el caso de las niñas²⁶⁰. La concepción negativa que de su naturaleza tiene el ginebrino va a traducirse en la exigencia de una casi total sujeción, por lo que la libertad, si todavía se utiliza como necesaria para el adecuado desarrollo de ciertas cualidades²⁶¹, se ve reducida, sin embargo, a la mínima expresión. Y es que si, conforme a lo visto en el apartado anterior, para Rousseau era la propia naturaleza de las mujeres las que las hacía dependientes de los hombres, subordinadas a ellos, eso implicaba, necesariamente, que se las hubiese de educar desde el principio en la sujeción y el sometimiento de su voluntad a la de los hombres. En este sentido, es muy significativo de este planteamiento el siguiente pasaje del *Emilio*, que nos permite observarlo más desde la óptica de la libertad que de la educación; en él Rousseau se muestra explícito al señalar ese sometimiento de las mujeres a los hombres, y la consiguiente ausencia de una

²⁶⁰ Así lo advierte también Iglesias pese a mostrar, por otra parte, una confianza excesiva en la libertad que Rousseau pretende reconocerle al niño: “Todo el programa de libertad e independencia trazado para Emilio queda anulado cuando se trata de Sofía. Un determinismo natural gobierna el mundo femenino; su finalidad es ser esposa y madre, agradar al hombre y darle hijos...”.

La confianza que muestra Iglesias en la libertad del niño quizás se deba a no reconocer la suficiente relevancia del elemento “regulador” que Rousseau prescribe de esa libertad que pretendía reconocer. En todo caso, y conforme a lo ya visto en el texto, resulta excesivo entender que existe ese “programa de libertad e independencia”, que el *Emilio* sea un “libro apasionado a favor de los niños”, en el que “un *leitmotiv* apunta constantemente con un apasionamiento y lucidez que han hecho de este escrito rousseauiano una obra clave de nuestra cultura, a saber: el *leitmotiv* de la libertad del niño y, por ende, de la del ser humano”; y que incluso pueda entender que: “...Si bien Rousseau tiene precedentes -el más ilustre sería el de Locke, pero también la influencia de Montaigne y Port-Royal, en distintos sentidos, es manifiesta en su obra y, más en profundidad, se encuentra la huella de Platón y de los escritos senequistas y estoicos en general-, sólo él llevó hasta sus últimas consecuencias la defensa de los derechos de la infancia, y lo hizo además con el ardor y persuasión suficientes como para influir no sólo en sus contemporáneos, sino también para inspirar movimientos educadores posteriores...”.

Por su parte, también Cobo destaca esa idea diferenciadora por sexos de la relación autoridad-libertad: “En este texto [el capítulo V del *Emilio*] puede observarse el contraste entre su propuesta de educación liberadora para Emilio y autoritaria y represiva para Sofía”. (En Iglesias, M^a. del Carmen: “Prólogo”, cit., págs. 21, 23, 15 y 17-18; y en Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., pág. 25).

²⁶¹ Como sería el caso del buen desarrollo físico, en el que precisamente la libertad que se concede en los juegos la que hace a Rousseau señalar una de las escasísimas ocasiones en que la educación recibida en instituciones es preferida a la doméstica (o por mejor decir a un tipo existente de la doméstica): “En esto los conventos, donde las pensionistas reciben una alimentación ordinaria, pero tienen muchos retozos, carreras, juegos al aire libre y en jardines, son preferibles a la casa paterna donde una niña delicadamente alimentada, siempre halagada o reprendida, siempre sentada ante los ojos de su madre en una habitación bien cerrada, no se atreve a levantarse, ni a caminar, ni a hablar, ni a respirar y no tiene un momento de libertad para jugar, saltar, correr, gritar, entregarse a la petulancia natural de su edad: siempre o relajamiento peligroso o severidad mal entendida; nunca nada según la razón”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., pág. 496).

auténtica libertad tanto en las mujeres cuanto en las niñas: “Las jóvenes deben ser vigilantes y laboriosas; pero eso no es todo; deben estar sujetas desde hora temprana. Esta desgracia, si lo es para ellas, resulta inseparable de su sexo, y jamás se libran de ella sino para sufrir otras mucho más crueles. Durante toda su vida estarán sometidas a la molestia más continua y más severa, que es la de las conveniencias: hay que ejercitarlas ante todo en la sujeción a fin de que nunca les cueste nada, hay que domeñar todas sus fantasías, para someterlas a las voluntades de otro. (...) La sujeción misma en que se la tiene, bien dirigida, lejos de debilitar ese apego [el que la hija tiene a su madre] no hará sino aumentarlo, porque siendo la dependencia un estado natural de las mujeres, las jóvenes se sienten hechas para obedecer. Por la misma razón de que tienen o deben tener poca libertad, llevan hasta el exceso la que les dejan: extremadas en todo se entregan a sus juegos con más arrebatos aún que los muchachos; (...) De este hábito a la sujeción resulta una docilidad que las mujeres necesitan toda su vida, puesto que nunca cesan de estar sometidas o a un hombre o a los juicios de los hombres, ni nunca les está permitido quedar por encima de esos juicios. La cualidad primera y más importante de una mujer es la dulzura; hecha para obedecer a un ser tan imperfecto como el hombre, tan lleno a menudo de vicios y tan lleno siempre de defectos, debe aprender desde hora temprana a sufrir incluso la injusticia y a soportar las equivocaciones de un marido sin quejarse; debe ser dulce no por él, sino por ella: la acritud y la obstinación de las mujeres nunca hacen sino aumentar sus males y el mal proceder de los maridos; (...) Que las hijas estén siempre sometidas, pero que las madres no sean siempre inexorables. Para hacer dócil a una joven no hay que hacerla desgraciada; para volverla modesta no hay que embrutecerla. Al contrario, no me molestaría que alguna vez le dejaran practicar cierta habilidad; no para eludir el castigo en su desobediencia, sino para quedar exento de obedecer. No se trata de hacerle penosa su dependencia, basta con hacérsela sentir”²⁶².

²⁶² En Rousseau, Jean-Jacques: *Emilio, o De la educación*, cit., págs. 500-503.

A este respecto, señala Cobo: “es necesario poner de manifiesto ciertas incongruencias metodológicas en el sistema de argumentación del misógino. Si la naturaleza de la mujer está dirigida al sometimiento al marido, no parece lógico que su socialización deba fundarse en la interiorización de la coacción, puesto que ya estaría implícita en su naturaleza. El tipo de educación que imagina Rousseau para Sofía no parece que tenga por objeto reforzar su naturaleza, sino más bien violentarla. El ginebrino se esfuerza por mostrar que entre naturaleza y educación existe, en el caso de Emilio, una relación compleja en la que la naturaleza no es violentada, sino, como mucho, reorientada. La naturaleza de Sofía, por el contrario, aparece permanentemente violentada. (...) En la educación de Sofía se produce una extraña coincidencia que Rousseau es incapaz de explicar: la naturaleza femenina coincide con las convenciones sociales. (...) Pero si hay una continuidad tan fácil y fluida entre la naturaleza de la mujer y

las exigencias sociales, más aún si se refuerzan mutuamente, Rousseau no parece capaz de explicar porqué la educación de Sofía está basada en la autoridad y el castigo. La concepción pedagógica que el misógino propone para las mujeres desmiente que su naturaleza sea estar sometida a los varones. Si la naturaleza de la mujer consiste en la sujeción al varón, la educación que le corresponde no puede fundarse, como de hecho sucede en su pedagogía, en el quebrantamiento de su naturaleza. La socialización a la que se somete a Sofía es fundamentalmente coactiva en el fondo y en la forma. Parecen existir algunas quiebras analíticas en la argumentación de Rousseau en lo que concierne a la naturaleza de las mujeres y al consiguiente sistema pedagógico, por no hablar de las flagrantes contradicciones entre los principios morales que alientan su pensamiento y el destino que ofrece a las mujeres...". (En Cobo, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, cit., págs. 235-236). Sin embargo, entiendo que Cobo se equivoca en la forma de plantear aquí la objeción a Rousseau. En este caso, conforme a los planteamientos del ginebrino se podría responder que precisamente porque la sujeción ya está implícita en la naturaleza femenina la educación debe de conseguir que esa cualidad se mantenga, sirviendo a ese fin la interiorización de la coacción como elemento válido que no violenta su naturaleza. El problema no es que la naturaleza del varón se reorienta y la de la mujer se violenta, de hecho nunca se sostendría que haya que violentar la naturaleza femenina (ni ninguna naturaleza). Lo que sí existe, como trato de justificar en el texto y la propia Cobo apunta en éste y destaca en otros pasajes, es una falaz argumentación sobre cuál es la auténtica naturaleza del varón y cuál la de la mujer, y en base a ella defender que la naturaleza femenina ha de estar completamente sometida a la autoridad del varón; problema que, de este modo, deriva en la diferente forma de entender, según el sexo, cómo se ha de conseguir la adecuada relación autoridad-libertad.

