

ROUSSEAU Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA. UN ENFOQUE FILOSÓFICO

ROUSSEAU AND PUBLIC EDUCATION, A PHILOSOPHICAL APPROACH

Jose Antonio Antón Amiano¹
IES Jimenez Quesada, Granada

Recibido: 8/ 7/ 16

Aceptado: 11/ 12/ 16

Resumen: Este artículo examina principalmente el papel de la educación pública en la filosofía de Rousseau, intentando situar a su vez la función de la educación privada. Rousseau ha parecido asumir las dos, pero en diferentes contextos: desde una perspectiva política, Rousseau se ha manifestado siempre a favor de la educación pública pero, especialmente en el *Emilio*, Rousseau ha descrito un tipo de educación privada. El modo de unificar ambos criterios pasa, en primer lugar, por sostener que la obra filosófica de Rousseau tiene una orientación fundamentalmente política y que, por tanto, es preciso ver su idea de la educación pública, bajo esta perspectiva, como dominante. En segundo lugar, es preciso atender al contexto histórico, poco propicio para sus ideas republicanas, para entender sus posiciones eventuales a favor de la educación privada, si bien todas las condiciones que requieren la educación de Emilio

1. (antonamiano@yahoo.es) José Antonio Antón Amiano (San Sebastián, 1962) es licenciado en filosofía por la UPV y doctor en filosofía por la UGR con la tesis *Lenguaje, cultura y política en Rousseau. De la teoría de la música al Contrato social*, dirigida por José Antonio Pérez Tapias. Trabaja en Granada para la Consejería de educación de la Junta de Andalucía, como profesor titular de instituto en la especialidad de filosofía en el IES Jiménez de Quesada de Santa Fe (Granada). A raíz de una estancia de tres meses en un instituto de Francia publicó un artículo en la revista *Paideia* (Sept-Dic. 2008, nº 83, pp. 389-408), sobre historia y didáctica de las enseñanzas filosóficas en Francia, centrado en la corriente autodenominada *Nouvelles pratiques philosophiques*. De la aplicación de sus ideas a la práctica docente bilingüe surgió su artículo "Debatir en la clase bilingüe", publicado en la revista digital *Temas Para la educación*, nº 12, Enero del 2011. A partir de su investigación doctoral ha publicado en *Eikasia, Revista de filosofía*, los siguientes artículos: "Naturaleza e historia en Rousseau: los ecos del origen", *Eikasia* 41 (noviembre, 2011) y "El escritor en su laberinto", *Eikasia* 53 (diciembre, 2013)

presuponen la existencia de un Estado improbable en el momento en que escribió la obra.

Palabras clave: educación; política; virtud; público; privado.

Abstract: This article studies the place of the public education in the Rousseau's philosophy. Rousseau seems to be for public and private education, but in different contexts: from a political view Rousseau is without ambiguity for the public education, however, especially in the *Emile*, Rousseau describes a kind of private education. To resolve this opposition we suggest firstly that the purpose of Rousseau's philosophy is political and, consequently the public education is the most suitable. Secondly, we maintain that in the *Emile* Rousseau choose the private education because of the historical context, opposed to his republican ideas.

Keywords: education; politics; virtue; public; private.

Contrato pedagógico y contrato social

¿Cuál sería la función de la educación en la república del contrato social roussoniano? Aunque ambos –educación y Estado– parecen necesitarse mutuamente, de la lectura del *Emilio* no se extrae una conclusión clara sobre la función cívica de la educación ni, sobre todo, del papel que debe jugar el Estado. ¿Y qué decir del *Contrato social*, cuyo silencio al respecto es llamativo? Aunque parece evidente que el proyecto político del *Contrato* precisa de un sistema educativo formador de la ciudadanía, la perspectiva en la que se situaba el *Emilio*, donde la realidad política y la socialización de Emilio quedaban bastante soslayadas, no clarifica suficientemente cómo debe articularse la educación en un sistema político. Intentando mostrar la mutua dependencia de ambas obras, Launay ha destacado este pasaje del *Emilio*, que visto desde la perspectiva del *Contrato* adquiriría otras resonancias:

Emilio es huérfano. No importa que tenga padre o madre. Encargado de todos sus deberes, yo les sucedo en todos sus derechos. Debe honrar a sus padres, pero sólo debe obedecerme a mí. Es mi primera o, más bien, mi única condición. A esto debo añadir, lo que no es más que una continuación, que no se nos separará nunca sin nuestro mutuo consentimiento. Esta cláusula es esencial y yo querría incluso que el alumno y el preceptor (gouverneur) se viesan tan inseparables, que la suerte de sus días fuese siempre entre ellos un objeto común.²

2. *Emile* I, p.267, Launay, M., *JJ Rousseau écrivain politique (1712-1762)*, Grenoble : ACER, 1971 p.455.

La primera coincidencia entre ambas obras sería el papel subsidiario de la familia en la educación. Situados en la perspectiva del *Contrato social*, recordemos que Rousseau afirma que la autoridad de los padres sobre los hijos, superada la necesidad infantil, no es natural sino convencional y subordinada a la ley. Rousseau no niega el rol de la familia, incluso lo refuerza en los primeros estadios, pero limitando su función al ámbito de las necesidades físicas y psicoafectivas, no al de una humanización plenamente moral. Hacia el final del *Emilio*, el preceptor dice:

(el padre) confiándome su hijo me cede su puesto, sustituye su derecho por el mío. Soy yo quien es el verdadero padre de Emilio, soy yo quien le ha hecho hombre.

Es más, el preceptor no sólo es padre primero y finalmente amigo, sino también casamentero:

...Yo habría rechazado educarle si no hubiera sido dueño de casarle a su elección, es decir, a la mía. Sólo el placer de hacer a alguien feliz puede pagar lo que cuesta poner a un hombre en estado de serlo.³

Pero si el padre es sustituible por el educador y el educador no sigue las consignas de aquél, ¿no sería posible pensar en un Estado que se atribuyera estas mismas funciones? Es decir, ¿incluye el contrato social un contrato pedagógico en la forma de una educación pública donde el Estado se arrogue, en mayor o menor medida, un papel que, en cualquier caso Rousseau no atribuye a los padres? Esta es una cuestión aparentemente irresuelta en el pensamiento de Rousseau:

...sus escritos testimonian la evolución de su pensamiento. (Rousseau) ha abordado sucesivamente la educación pública y nacional en el artículo Economía política y en las Consideraciones sobre el gobierno de Polonia; después, ha enfocado el caso de una educación media entre la educación pública de las Repúblicas griegas y la educación doméstica de las monarquías (en su correspondencia), antes de escoger la educación doméstica para los niños de Julie y para Emilio.⁴

3. *Emile* V, p.765, nuestro el paréntesis. Obsérvese lo que dice Plutarco de Licurgo: “Como tenía por la mayor y más preciosa función del legislador el cuidado de la educación (...) atendía como uno de los primeros objetos al matrimonio y a la procreación”, *Vidas paralelas*, Barcelona: Orbis, 1991, , p. 71.

4. VVAA., *Dictionnaire JJ Rousseau*, Paris : Champion 2016, “Education”, pp. 275-276. Nuestro el paréntesis.

La posición de Rousseau oscila, efectivamente, entre ambas opciones. Cuando ha abordado la cuestión desde una perspectiva narrativa, ha enfatizado los aspectos de la educación doméstica: Julie es educada por Saint-Preux, de quien primero se enamora y luego deviene amiga virtuosa; Emilio es educado por un anónimo preceptor, quien acaba considerándose padre y amigo del alumno. En cambio, desde los textos más doctrinales, Rousseau ha tendido claramente hacia una educación pública. Vamos a intentar una síntesis de ambas posiciones, partiendo de la siguiente hipótesis: el *Emilio* es una especie de contrato social de la educación. Para ello vamos suponer que Emilio representa al pueblo y su preceptor al Estado. Para quien considere excesivamente imaginativa esta analogía hay que recordar que Emilio no es sino una ficción:

He tomado la resolución de darme un alumno imaginario (...) Este método me parece útil para impedir que un autor, que desconfía de sí, se extravíe en sus visiones.⁵

Que Emilio y su preceptor pacten libremente no es más que otra ficción: no parece verosímil ni siquiera considerar a Emilio como un ser libre, dado que Rousseau habla de este supuesto contrato en una edad demasiado temprana. Aún así, esta ficción del pacto pedagógico no es extraña a la ficción teórica en que se enmarca el pacto social. Del mismo modo que el contrato social, el contrato pedagógico presupone la soberanía del alumno-pueblo (soberano de *facto*, aunque el padre lo sea de *iure*) y delega el poder en el gobernante-educador; en este caso, la dialéctica educativa exigirá del maestro gobernante una astucia de la razón –no alejada de aquellas de las que se servirá el Estado–:

En las educaciones más cuidadas el maestro ordena y cree mandar, pues es, en efecto, el niño quien manda (...) Tomad una ruta opuesta con vuestro alumno: que él crea siempre ser el maestro pero que lo seáis siempre vosotros realmente.⁶

A la ilusión de la autoridad le corresponde la ilusión de la libertad; del mismo modo, en el contrato social la libertad y el consecuente reconocimiento de la autoridad tienen una preexistencia también ilusoria en lo que

5. *Emile I*, p. 264. Por otra parte, Rousseau reconoce haber fracasado en la práctica, pero cree poder enseñar la teoría: “Sin la capacidad de cumplir la tarea más útil, me atreveré al menos a intentar la más cómoda: a ejemplo de tantos otros no usaré las manos, sino la pluma, y en lugar de hacer lo preciso me esforzaré en decirlo”, *Ibid.*

6. *Ibid.* II, p. 362.

respecta a su legitimidad: ambas se instituyen en el acto mismo del pacto. En *Emilio*, la estrategia educativa fundamental consiste en una especie de mutuo autoengaño, aunque Rousseau sitúa al maestro en un nivel de conciencia superior que le permitiría encauzar productivamente esta relación; porque la simulación de la autonomía es un modo de educar en el ejercicio de la libertad, objetivo final:

No hay sujeción tan perfecta como la que guarda la apariencia de libertad (...) Él no debe hacer sino lo que quiera, pero no debe querer sino lo que vosotros queráis que haga.⁷

Esta misma simbiosis entre querer y deber es la clave del contrato social: el individuo que entra libremente en el pacto, quiere la norma como emanada de sí mismo. Por otra parte, libertad individual y colectiva participan de una dialéctica similar: la voluntad individual legitima la voluntad general que, a su vez, constriñe a la primera hacia fines comunes; es en estos términos como habría que entender a la voluntad general interpellando a la voluntad individual: “¿De qué te quejas?, no te obligamos más que a seguir tu propia voluntad”.⁸

En suma, ambos contratos establecen la misma dialéctica entre lo individual y lo universal, tal y como sostiene Jouvenet:

La representación de la libertad-ilusión es inseparable de la representación simbólica autoridad-necesidad, y la interacción de identificación maestro –alumno y alumno-maestro se lleva a cabo sin dificultad. Obsérvese todavía que el contrato pedagógico autoridad-libertad, tal como lo concibe Rousseau, devuelve al concepto autoridad su sentido etimológico y su función de convertir, llegado el momento, al otro en autor. Esto es lo que legitima su proyecto pedagógico-político.⁹

Como culminación de su proceso educativo, el alumno se convertirá finalmente en maestro de otros; así le ocurrirá a Emilio con su hijo y así lo propondrá Rousseau en su proyecto curso para las figuras egregias de la comunidad, consideradas como los mejores educadores posibles por la demostración práctica de sus virtudes cívicas.

Sin duda, la separación prematura de Emilio de sus padres, independientemente de los aspectos autobiográficos en los que Rousseau

7. Ibid. p.362-363.

8. Groethuysen, B, *JJ Rousseau*, México: FCE, 1985 p.99, ver *Du Contrat social*, I, chap. VII, p. 364.

9. Jouvenet, L.P., *Rousseau. Pedagogía y política*, México:Trillas, 1989 p.37.

se inspire,¹⁰ manifiesta claramente la necesidad de un tipo de educación fuera del entorno familiar (aunque recordemos que para Rousseau toda experiencia es, en realidad, educativa). Es bien sintomático cuáles son los términos del contrato pedagógico que firmarían el preceptor por un lado, y la familia y el alumno por otro:

1 – Emilio debe honrar a sus padres, pero obedecerá sólo a su preceptor.

2 – Maestro y alumno nunca serán separados sin su consentimiento mutuo.

La primera cláusula pone a los padres en un segundo plano de autoridad, aunque los sacraliza moralmente, al modo en que la religión civil es sacralizada en el *Contrato social*. La segunda presupone una simétrica capacidad de elección entre alumno y maestro que excluye a los padres. La unión mutua sólo puede ser desecha por el consentimiento de los miembros que realizan el pacto pedagógico, del mismo modo que el pacto social sólo puede ser revocado por un acuerdo común. Si los derechos de los padres parecen reducidos al ámbito afectivo-moral, sus obligaciones tienen en cambio una extensión más amplia: la familia tiene deberes públicos que cumplir en la educación de los hijos, cuyo descuido conlleva una culpabilidad social:

Un padre que engendra y alimenta a sus hijos no realiza más que el tercio de su tarea. Él debe hombres a su especie, debe a la sociedad hombres sociables, debe ciudadanos al Estado. Todo hombre que pueda pagar esta triple deuda y no lo hace, es culpable.¹¹

“*Todo hombre que pueda*” presupone, que en ciertos casos la educación doméstica podría bastar para producir ciudadanos, pero la culpabilidad implica que la educación, incluso la privada, está orientada hacia fines sociales y políticos –en su sentido más más etimológico. Ahora bien, la deuda social implicaría también un deudor público que pudiera vigilar el seguimiento del contrato social-pedagógico y reclamar el pago en caso de

10. Rousseau aprovecha en estas páginas para autoinculparse del abandono de sus hijos : « Lectores, podéis creerme. Yo predigo a quien tenga entrañas y desprecie sus santos deberes, que durante largo tiempo derramará lágrimas amargas, y nunca encontrará consuelo”, *Emile I*, p. 263.

11. *Emile I*, p.262. Este pasaje finaliza con una velada autoacusación por el asunto del envío de sus hijos al hospicio, ver p. 263, n.1. Rousseau justificó esta acción aduciendo que la falta de recursos le llevó a considerar más conveniente que el Estado se hiciera cargo de su cuidado. Sin embargo, decir que no basta con engendrar y alimentar a los hijos no deja de ser una forma de extender la acusación de modo genérico.

incumplimiento. En la *Economía Política* Rousseau ya había puesto nombre a este deudor:

El Estado permanece, mientras que la familia se disuelve (...) si la autoridad pública toma el lugar de los padres, y se encarga de esta importante función, adquiere sus derechos llenando sus deberes.¹²

Educación y clase social

Sin embargo, nuestra hipótesis unificadora se enfrenta a ciertas disonancias que deben ser examinadas. Por ejemplo, el autor del *Emilio* llega a declarar que él no pretende una educación para todos:

Si yo pudiera escoger, no escogería sino un espíritu común como el que yo supongo a mi alumno. No hay necesidad de educar más que a los hombres vulgares; su educación debe de servir de ejemplo a sus semejantes. Los otros se educan a pesar de todo.¹³

Esta afirmación es paradójica pues, por un lado, la educación particular no está al alcance de todo el mundo y, sin embargo, Rousseau toma como paradigma del alumno aquél que realmente suele quedar excluido de este tipo de educación selectiva propuesta para Emilio. A nuestro juicio, en este pasaje convergen las diferentes líneas que animan su pensamiento: por un lado, una educación enfocada a un “*esprit commun*” que se pueda extender hacia el resto por vía ejemplar; los superdotados, intelectual y/o económicamente, no la precisarían de suyo. L’*esprit commun*, dice Rousseau, es un “modelo a proponer”, pero este modelo no es tanto una entidad abstracta como una situación real del ser humano ante la educación. El mismo Rousseau no tiene inconveniente en darle nacionalidad a su modelo; Emilio será francés:

El país no es indiferente a la cultura de los hombres; sólo son todo lo que pueden ser en los climas templados (...) Parece incluso que la organización del cerebro es menos perfecta en los dos extremos (...) Si quiero por tanto que mi alumno sea habitante

12. *Discours sur l'économie politique*, p. 260

13. *Emile* I, p. 266. Burgelin sostiene que como Rousseau parte del hombre abstracto, toma como modelo un niño medio, inspirado, en realidad, en sí mismo, ver n.2.

de la tierra, yo lo escogeré de una zona templada, de Francia mejor que de otra parte¹⁴

Sin duda, podría señalarse aquí el prejuicio etnocentrista, consecuencia de la teoría de climas expuesta en varias de sus obras; pero no creemos, sin embargo, que haya que anotar este razonamiento sólo como un corolario de esa teoría. Creemos que puede ser también interpretado desde una perspectiva política, es decir, un alumno francés para una patria aún inexistente; la crítica a su país de adopción está implícita:

Si te hablara de los deberes del ciudadano, tú me preguntarías quizás donde está la patria (...) quien no tiene una patria tiene al menos un país. Siempre hay un gobierno y simulacros de leyes.¹⁵

El modelo de alumno se concreta para un marco cultural y social: un alumno francés, sano, aspecto este que remite a su requisitoria contra la medicina, “*entretenimiento de gentes ociosas y desocupadas*”¹⁶ y a su apología de la naturaleza o de su trasunto campestre como fuente de salud. Emilio será francés, pero debe proceder de un ambiente natural:

¿Queréis encontrar hombres de verdadero valor? Buscadlos en los lugares donde no hay médicos, donde se ignoren las consecuencias de las enfermedades (...) Que no me den un alumno que tenga necesidad de esas gentes.¹⁷

Todo haría pensar que Rousseau se inclina por un segmento social de la población alejado de las clases altas. Sin embargo, Rousseau está describiendo una cosa y proponiendo otra:

El pobre no necesita educación; la de su estado es forzada; no podría tener otra. Al contrario, la educación que el rico recibe de su estado es la que menos le conviene a él y a la sociedad (...) Es menos razonable educar a un pobre para ser rico que a un rico para ser pobre (...) escojamos por tanto a un rico (...) Eso siempre permitirá arrancar a una víctima del prejuicio.¹⁸

14. Ibid. p. 266-267.

15. Ibid. V, p. 858.

16. Ibid. I, p. 269. Esta es la circunstancia de los habitantes de las ciudades.

17. Ibid. p. 270.

18. Ibid. p. 267, ver n. 2.

De este modo, al abordar en *Emile* la educación desde una perspectiva doméstica, Rousseau parece dirigirse al segmento de población contrario al que él mismo presupone en las condiciones generales. Burge- lin ha remarcado las dudas que al respecto había tenido Rousseau: en su correspondencia con Tronchin señala que la educación pública es la propia de las repúblicas democráticas, mientras que la educación doméstica es la propia de las monarquías, “*donde todos los individuos deben permanecer aislados*”.¹⁹ Sin duda, la opción por la educación doméstica de Emilio se correspondería con lo segundo, aún cuando la finalidad emancipadora de su proceso educativo parezca converger con los fines del modelo democrático. Esta oscilación depende, a nuestro juicio, de la situación política de Francia y, en general, de la época:

La institución pública ya no existe y ya no puede existir. Porque donde no hay patria no puede ya haber ciudadanos. Esas dos palabras, patria y ciudadano, deben ser borradas de las lenguas modernas.²⁰

Rousseau parece entonces situarse en el *Emilio* en un plano ideal en cuanto a los fines, aunque coincidente con las posibilidades reales de una cierta clase social privilegiada en cuanto a los medios. En este sentido hay que señalar que la opinión general de los *philosophes* respecto a una instrucción generalizada no parece haber sido favorable:

Si el pueblo rural ha sido instruido, aunque insuficientemente, en el siglos XVIII, y si la escuela (...) pudo llegar a ser (...) una de las matrices de la revolución francesa, no es por culpa de Voltaire, no es por culpa de Rousseau.²¹

19. Burgelin, P., *La philosophie de l'existence de JJ Rousseau*, Paris: Vrin, 1973 p.478-479.

20. *Emile* I, p. 250. En la carta aludida de Burgelin, Rousseau dice que aunque hay diferencias entre Grecia y Ginebra, en lo que respecta a la educación pública « nada impide que esta educación no pueda tener lugar entre nosotros » ; en realidad, Rousseau defiende aquí una educación intermedia, entre repúblicas griegas y monarquías modernas : es la educación en los círculos, Lettre a Tronchin n° 581 (26-9-1758), CG IV, p. 142-143.

21. Le Roy Ladurie, E., *Histoire des paysans français*, Paris : Seuil-PUF, 2002 p. 640. Según Launay, pese a que D'Alembert se pronuncia por una división de la educación general y Diderot habla de escuela gratuita, « los mejores defensores de las pequeñas escuelas o de la democratización de los colegios fueron, a menudo, pedantes oscuros y sin prestigio, como Rivard, el abate Pellicier o Combalusier ». En lo que atañe al ámbito rural, sólo los fisiócratas como Quesnay o Turgot promovieron su instrucción, Le Roy, 2002, pp.642-643.

Según Mornet, los fisiócratas estaban verdaderamente a favor de la instrucción pública gratuita, obligatoria y laica; en esto coincidían con Holbach y Helvetius. Pero Rousseau, Diderot y Voltaire estaban más cerca de una instrucción práctica y utilitaria para el pueblo que de una educación moral e intelectual con fines emancipadores: “Rousseau quiere sacar al pueblo de la ignorancia; pero él se propone solamente lograr que viva mejor, no reflexionar; no es simplemente por broma que dijo: ‘el hombre que medita es un animal depravado’.”²²

Efectivamente, las posiciones de los *philosophes* parecen denotar una conciencia de clase burguesa poco proclive a la instrucción universal, que podría trastocar la división social del trabajo tal y como era entendida hasta entonces. En el caso de Rousseau, encontramos en sus obras suficientes pasajes donde se sostiene que no hay que educar a la gente del campo por su proximidad relativa al estado de naturaleza; son pasajes sustentados en una idealización de la vida simple, lo que lleva a Le Roy a subrayar críticamente: “*Se ve aquí cómo la teoría del buen salvaje, o al menos del buen pobre, se vuelve contra el ser humano que se supone exaltar.*”²³

Aún así conviene aclarar la posición de Rousseau respecto a estas críticas, pues no se trataría de perpetuar un estado de sumisión, sino de mostrar los vínculos entre educación y ciudadanía, independientemente de que las condiciones de hecho, y el empeño por parte de Rousseau en paliar lo que considera un proceso de degradación cultural y moral, puedan hacer creer otra cosa. Es cierto, de todos modos, que Rousseau prefiere las artes (entiéndase la técnica) a las ciencias en el currículo educativo, pues la experiencia griega (y la de Ginebra) le muestran sus virtudes cívicas, pero obsérvese que cuando se trata de un contexto monárquico, el artesano es criticado precisamente por su saber exclusivamente técnico:

Un relojero de Ginebra es un hombre a presentar en todas partes; un relojero de París sólo es bueno hablando de relojes. La educación de un obrero tiende a formar sus dedos, nada más. Sin embargo el ciudadano queda; bien o mal la cabeza y el corazón se forman; siempre encuentra tiempo para eso (...) Este estado de los artesanos es el mío.²⁴

Las dudas sobre el valor de la educación pública en Rousseau aumentan cuando constatamos, que el *Contrato social* no hace mención ex-

22. Mornet, D, *Les origines intellectuelles de la Révolution française*, Paris : Tallandier, 2010 p. 421.

23. Le Roy (2002), p. 641. Ver, además de los referidos pasajes de *Emile*, II, p. 266-267 y n.2, *Julie*, III, lettre III, p. 566-567.

24. Lettre a Tronchin n° 581 (26-9-1758), *CG IV*, p. 142-143.

presa de la educación como formación de la ciudadanía y sí, por ejemplo, de la religión civil. Sólo podemos señalar su función implícita en pasajes de este tenor:

*Quien ose emprender la tarea de instituir a un pueblo debe sentirse en condiciones de transformar, por así decirlo, la naturaleza humana.*²⁵

Ahora bien, la educación consiste precisamente en esa transformación, o integración, de lo natural en lo social –renaturalización programada, en expresión de Bazcko-. El proyecto de Rousseau es claro en este aspecto, no sólo en el *Emile* sino también en *Julie* se habla de esta adaptación del hombre natural al estado social: “Todo consiste en no echar a perder al hombre natural, adaptándolo a la sociedad”²⁶. ¿Por qué entonces Rousseau no fue más explícito en el *Contrato social*? En términos sólo hipotéticos, Cassirer ha llegado incluso a afirmar lo siguiente: “*Hay que confirmar que existe entre la pedagogía y la política de Rousseau una oposición que no puede ser superada*”. Pero la superación de tal oposición sería posible, según este autor, si distinguimos entre el plano empírico y el ideal:

(Rousseau) distingue de forma muy clara entre la forma empírica y la forma ideal de la sociedad; entre lo que es en las circunstancias actuales y lo que puede ser o debe ser en el futuro. El plan de la educación de Rousseau no rechaza de ningún modo hacer de Emilio un ciudadano; es verdad que hace de él únicamente un ‘ciudadano de sociedades por venir’. La sociedad actual no está a la altura de ese plan de educación.²⁷

Un ejemplo de esta tensión entre realidad e idealidad es la posición contraria en el *Emilio* a los colegios, aunque el conocimiento directo que Rousseau pudiera tener al respecto era prácticamente nulo: “*Yo no considero institución pública a esos risibles establecimientos que llaman Collèges.*”²⁸

En realidad, el enfrentamiento contra las instituciones educativas de su época viene de atrás; en el *Primer Discurso* podíamos leer: “*Veo por*

25. *Du Contrat social*, II, chap.VII, p.381. Francisque Vial sostiene que Rousseau no llegó nunca a establecer el nexo entre educación pública y política, pero que a partir de la revolución francesa se desarrollaron las relaciones entre *Emilio* y *Contrato social* que llevaron a la actual concepción francesa de la instrucción pública. Vial, F, *La doctrina educativa de JJ Rousseau*, Barcelona: Labor, 1937 último capítulo.

26. *Julie*, cinquième partie, lettre VIII, p. 612.

27. Cassirer, E, « *L'unité chez Rousseau* », en *Pensée de Rousseau*, Paris :Seuil, 1984, p.60.

28. *Emile* I, p. 250. Según la n. 4, al final del Ancien Régime había en Francia alrededor de 562 collèges con unos 75000 alumnos; unos estaban agregados a las universidades, otros

todas partes inmensos establecimientos, donde se educa con gran gasto a la juventud para enseñarle todas las cosas, excepto sus deberes.” ¿Qué se enseñaba allí? Esta es la versión de Rousseau:

...Vuestros hijos ignorarán su propia lengua, pero hablarán otras que no se usan en ninguna parte. Sabrán componer versos que apenas podrán comprender. Sin distinguir el error de la verdad, poseerán el arte de hacerlos incognoscibles a otros mediante argumentos especiales.²⁹

A la preocupación por la adquisición de saberes inútiles parece unírsele la constatación de su efecto contraproducente en la educación cívica y moral. Rousseau rechaza la imitación vacía de las formas clásicas, por ejemplo de la poesía, porque en ella está ausente el espíritu cultural que las ha generado. En la continuación de la polémica del *Primer Discurso*, M. Gautier, profesor y académico, escribió un artículo en el *Mercur* criticando las posiciones de Rousseau, defendiendo el progreso del saber y promoviendo el relevante papel de las instituciones científicas y educativas. Rousseau aprovechó su réplica para mostrar su desacuerdo con este tipo de educación que separaba la instrucción científica de la formación moral y cívica:

(Gautier) Me informa que (en los Collèges) se enseña a los jóvenes y no sé cuántas cosas (...) pero de lo cual yo confieso que no veo la relación con los deberes de los ciudadanos, por los que se debe empezar a instruirles. ¿Nos interesamos de buen grado si sabe griego o latín? ¿Escribe en verso o en prosa? Pero lo principal es si (el alumno) se ha convertido en mejor persona y más sagaz.³⁰

Es mejor un *bon-homme* que un *savant homme*, concluía Rousseau. En realidad, el vínculo de la institución pública educativa con la decadencia humana es para Rousseau inevitable. Hablando en el *Emilio* sobre la educación separada de los chicos en los colegios y de las chicas en los conventos, dice:

Las primeras lecciones que toman unos y otros, las únicas que fructifican son las del vicio, y no es la naturaleza la que les corrompe, sino el ejemplo; pero abandonemos

eran religiosos y otros dirigidos por profesores libres pertenecientes al clero secular.

29. *Premier Discours*, p.24.

30. *Lettre à Grim sur la réfutation de son Discours par M. Gautier*, OC III, p. 63. El paréntesis es nuestro.

los colegios y conventos a sus malas costumbres, nunca tendrán remedio.”³¹

La escuela transmite los males de la sociedad. No era, en cambio, de esta misma opinión el abate de Saint-Pierre, en quien Rousseau había podido leer: “*En el colegio, los semejantes se corrigen y pulen cada día necesariamente en su mutuo comercio, poco más o menos como se pulen las piedras en el mar por mutuo frotamiento.*”³²

Aunque Rousseau no asume en el *Emilio* la posibilidad de esta socialización positiva en las condiciones reales de la Europa de su tiempo, sí lo hace en otros textos de carácter netamente político que vamos a analizar a continuación. En estos textos, la dicotomía educación pública/educación privada se atenúa bastante, aunque no llega a desaparecer del todo, lo que le da especial interés para poder apreciar los límites de esta tensión.

En la *Economía política* se habían trazado ya las líneas de un proyecto educativo convergente con una constitución política, exhortando a los gobernantes a educar a sus ciudadanos. La sabiduría del gobernante consistiría en saber hacer amar las leyes; toda crueldad en el castigo acarbaría siendo contraproducente para esta tarea, en cambio la educación propiciaría la formación de la ciudadanía:

Formad hombres si queréis gobernar a hombres: si queréis que obedezcan las leyes, haced que las amen (...) No es suficiente decir a los ciudadanos, sed buenos; hay que enseñarles a serlo.³³

Rousseau parece unificar en este pasaje la figura del gobernante con la del legislador del *Contrato* y la del educador del *Emilio* en la única forma del Estado. En las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia* insistirá igualmente en que la educación da mejores frutos que la prohibición o el castigo. Al contraponer los gobernantes de la antigüedad -cuando «los filósofos daban leyes a los pueblos»- con los modernos -“*que creen haber hecho todo sacando el dinero*”-, la figura del gobernante y la del sabio se unifican en un modelo que sólo equívocamente puede hacernos pensar en el Platón de la República.³⁴ El gobernante debe hacer reinar la virtud y, para ello, precisa de la educación: “La patria no puede subsistir sin la libertad, ni la libertad sin la virtud, ni la virtud sin los ciudadanos. Ahora

31. *Emile* IV, p.657.

32. *Projet pour perfectionner l'éducation*, cfr. Jules Barni, *Histoire des idées morales et politiques en France au XVIIIe siècle* (1967), Genève, Slatkine, vol. II, p.155.

33. *Discours sur l'économie politique*, p. 251-252, 254.

34. *Ibid.* p. 252..

bien, formar ciudadanos no es cosa de un día; y para tenerlos hombres hay que instruirlos niños.”

Es en este contexto en el que, como hemos visto un poco más arriba, la educación familiar muestra sus limitaciones:

...Si hay leyes para la edad madura, debe haberlas para la infancia, que enseñen a obedecer a los otros, y del mismo modo que no se deja a la razón de cada hombre como único árbitro de sus deberes, tanto menos se debe abandonar a las luces y prejuicios de los padres la educación de sus hijos (...) El Estado permanece, mientras que la familia se disuelve. Que si la autoridad pública toma el lugar de los padres, y se encarga de esta importante función, adquiere sus derechos llenando sus deberes.³⁵

Locke se decantaba claramente por la educación doméstica en el ámbito de la enseñanza primaria: “*Corresponde a los padres adoptar una decisión sobre este punto, según sus conveniencias y teniendo en cuenta sus circunstancias.*”³⁶ Pero Locke estaba más preocupado por salvar las diferencias de clases. En cambio, frente al derecho de los padres a decidir la educación de sus hijos, desde una perspectiva de legitimidad política es el Estado quien tiene la última palabra, según Rousseau:

La educación pública bajo unas reglas prescritas por el gobierno, y bajo unos magistrados establecidos por el soberano, es por tanto una de las máximas fundamentales del gobierno popular o legítimo.

El nexa con el *Contrato social* es interesante, pues la *Economía política* es el primer texto donde aparece la idea de soberanía y la de voluntad general (esta aún no completamente conceptualizada); precisamente la educación pública es descrita aquí como transmisora de la voluntad general:

Si los niños son educados en común en el seno de la igualdad, si son imbuidos de las leyes del Estado y de las máximas de la voluntad general, si son instruidos a respetarlas por encima de todas las cosas (...) a quererse como hermanos, a no querer nunca sino lo que quiere la sociedad (...) no dudemos en que aprenderán así a querer-se como hermanos y a no querer sino lo que quiera la sociedad.³⁷

35. *Discours sur l'économie politique*, p.259-260.

36. Locke, J, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid: Akal, 1986 VII, escolio 70, p. 102.

37. *Discours sur l'économie politique*, p. 260-261.

El educador y las virtudes cívicas

Hasta aquí hemos hablado del Estado, de la familia y del alumno pero, ¿cuáles deben ser las cualidades del educador? Esta perspectiva puede servir para aclarar algo más la cuestión, aunque Rousseau ha sido poco explícito sobre los requisitos que debe cumplir éste. En el *Emile* sostiene con fuerza que el educador debe ser joven. En su obra política, en cambio, atribuye este rol a figuras socialmente experimentadas y reconocidas. Esta alternancia entre una culturación que tiende a veces a lo horizontal y a veces a lo vertical (en el dominio político) tiene su interés. Cuando no se dan las condiciones ideales, Rousseau tiende a la horizontalidad: por ejemplo, Emilio y su educador se sitúan en un plano de igualdad respecto a un mundo exterior ajeno a esta relación que Emilio tenderá a transmitir; recordemos también que las lenguas nacieron en boca de los jóvenes y que sirvieron para aproximar a los hombres en las pequeñas comunidades primitivas de la edad de oro; por último, los niños son los únicos hablantes de la lengua universal, cuyo aprendizaje podría devolvernos algo del estado natural perdido. El rechazo, en general, a la transmisión de los frutos de la civilización y la negación de las instituciones políticas en determinadas situaciones históricas llevan a Rousseau a plantear alternativas en la transmisión cultural, bien como hipótesis históricas, bien como propuestas de reforma. Cuando se trata del enfoque público de la educación la transmisión vertical es ineludible; en este caso, Rousseau se inspira habitualmente en el modelo de la ciudad antigua. En la *Economía política*, por ejemplo, Rousseau adjudica el rol de educador, “*ciertamente el más importante asunto del Estado*”, a autoridades ejemplares de la patria, como ilustres guerreros o magistrados íntegros:

Unos y otros formarán así a virtuosos sucesores, y transmitirán de edad en edad a las generaciones siguientes, la experiencia y los talentos de los jefes, el valor y la virtud de los ciudadanos, y la emulación común a todos de vivir y morir por la patria.³⁸

Es cierto que esta política educativa ejemplar no parece estar al alcance de la modernidad. La educación pública ya no sería posible porque, como hemos visto en el *Emile*, no hay patrias ni, por tanto, ciudadanos a los que educar, ni, posiblemente, ciudadanos ejemplares que lo puedan hacer; pero esto no significa que este tipo de educación no sea deseable. El problema se transfiere a una situación de hecho, pero entonces la comparación histórica sirve para mostrar que no siempre ha sido así. Ha habi-

38. Ibid.p. 261. El educador “debe ser joven, e incluso tan joven como lo sea un hombre sensato», *Emile*, I, p. 265.

do pueblos en los que la educación pública tuvo grandes efectos, aunque Rousseau los restringe a tres: Creta, Esparta y Persia:

En las tres tuvo un gran éxito, y en las dos últimas hizo prodigios. Cuando el mundo se dividió en naciones demasiado grandes para poder estar bien gobernadas, ese medio no ha sido ya practicable.³⁹

Si en *L'Economie politique* se mira hacia el pasado para proyectar un sistema político en abstracto que incluye una idea de educación pública, en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, pasado y presente convergen en una propuesta concreta. Aquí, Rousseau no duda en incluir plenamente un proyecto educativo dentro de su constitución. La intolerancia política tal vez haya tenido que ver con esta concreción de su planteamiento:

Diez años más tarde (del Contrato Social), y tras su duro exilio exterior e interior, al aceptar el encargo de sus Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia, Rousseau parece haber pasado página por completo de la religión civil y atribuye ahora a la educación cívico-democrática su papel de antídoto contra la corrupción (...) Es de notar que el libro sobre Polonia es un intento expreso de adaptar su teoría política a un Estado moderno concreto, intento en el que sigue el programa del Contrato social.⁴⁰

Lo llamativo de esta obra es precisamente que se abre con un capítulo dedicado a la educación, eje de la constitución polaca:

Es la educación quien debe dar a las almas la fuerza nacional y dirigir de tal modo sus opiniones y sus gustos, que éstas sean patriotas por inclinación, por pasión y por necesidad.⁴¹

39. *Discours sur l'économie politique*, p. 261 En *Du Contrat social* (II, chap. 9, p. 386) también aplica esta ecuación: a mayor extensión del Estado, más debilitamiento de los lazos sociales.

40. Rubio-Carrecedo, J, *Ciudadanía y democracia, el pensamiento vivo de Rousseau*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010 pp.136-137. Nuestro el paréntesis. El exilio exterior comienza con la orden de prisión en Francia, tras la publicación del *Emilio*. Rousseau escribe las *Consideraciones sur le gouvernement de Pologne* entre 1771-1772 ("Chronologie de JJ rousseau", OC I, CXVI ; ver también Introductions, OC III, CCXVI, CCXXXVII).

41. *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, p.966.

En el *Contrato social*, Rousseau había hablado de un modo muy similar:

En todos los pueblos del mundo, no es la naturaleza sino la opinión quien decide la elección de sus placeres. Rectificad las opiniones de los hombres y sus costumbres se depurarán por ellas mismas.⁴²

No debe olvidarse la función principal de las pasiones en las acciones humanas. Recordemos una vez más que en el *Segundo discurso* Rousseau decía que no era concebible que un ser que no sintiera se tomara el trabajo de pensar. La educación de las pasiones es uno de los ejes de la educación de Emilio, pero allí se trataba de la dimensión individual, la formación de la personalidad en relación con su desarrollo psicoafectivo, mientras que aquí se busca fortalecer el espíritu nacional, el sentimiento patriótico. Si la máxima con Emilio es moderar las pasiones, aquí se trata de fomentar aquellas que contribuyen a desarrollar el sentimiento patriótico. Rousseau se convierte aquí en el Licurgo de Polonia:

Un niño, al abrir los ojos, debe ver la patria y hasta la muerte no debe ver más que a ella. Todo verdadero republicano ha succionado con la leche de su madre el amor de su patria, es decir, de las leyes y de la libertad.⁴³

La voz del deber habla en los corazones y es en ellos donde hay que imprimir este amor por la patria que, lejos del sentimiento nacionalista, es un amor por las leyes, un patriotismo constitucional. Rousseau lo ha dicho en otros sitios:

No son ni los muros, ni los hombres quienes hacen la patria: son las leyes, las costumbres, el gobierno, la constitución (...) la patria está en las relaciones del Estado con sus miembros.⁴⁴

42. *Du Contrat social*, IV, chap. VII, p.485.

43. *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, p. 966.

44. Lettre à Pictet n° 2027 (1er mars 1764), *CG*, t. X, p. 337-338. Para una comparación con Herder, ver Sternhell, 2010, chap.VI: "Les fondements intellectuels du nationalisme", pp.498-569.

Pero, aunque la idea de país no es sinónima de la de patria, pues “... *quien no tiene una patria tiene al menos un país*”⁴⁵, no es posible hablar de una patria en abstracto, ni tampoco como algo dado. El concepto de patria es algo a construir, de ahí que las *Consideraciones* remarquen que la educación es, como sostiene su autor, “*el artículo más importante*”⁴⁶ de los que Rousseau redacta para los polacos: “*La educación nacional no pertenece más que a los hombres libres. Sólo ellos tienen una existencia común y están verdaderamente ligados por la ley*”.

Sólo en lo público hay libertad y la educación no puede tener otra finalidad que la libertad común. La educación es un asunto público y debe estar legislada desde el Estado: “...*La ley debe regular la materia, orden y forma de los estudios*”.

Mientras que el resto de europeos abandonan el colegio perfectamente preparados “*para la licencia, es decir, para la servidumbre*”, pero sin identidad propia, un polaco debe ser sólo un polaco, dice Rousseau. Esto vincula inmediatamente el currículo académico al contorno geográfico-cultural, en un programa íntegramente volcado sobre Polonia:

...Quiero que aprendiendo a leer lea las cosas de su país, que a los diez años conozca todas sus producciones, a los doce todas las provincias, todos los caminos, todas las villas, que a los quince conozca toda su historia, a los dieciséis todas sus leyes.⁴⁷

45. *Emile*, V, p. 858. según Burgelin, la patria tiene verdaderas leyes y verdaderos ciudadanos, mientras que el país tiene leyes, pero no ciudadanos, n. 2.

46. *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, p. 966. Rousseau reconoce más adelante la filiación de sus ideas educativas: “Estas ideas (...) desconocidas por los modernos y por las que los antiguos llevaban a los hombres a ese vigor del alma, a ese celo patriótico”, p.969.

47. Ibid. Montesquieu, decía que “es en el gobierno republicano donde se tiene necesidad de toda la potencia de la educación”; siendo la virtud política “el amor de las leyes y de la patria (...) Todo depende por tanto de establecer en la República este amor, y es a su inspiración a lo que la educación debe estar más atenta”, *L'Esprit des lois*, livre IV, chap. VI, pp. 266-267. Rousseau es de la misma opinión. La relevancia del concepto de virtud es básica en ambos autores, Montesquieu la define al comienzo de su obra: “lo que yo llamo virtud en la república es el amor a la patria, es decir, el amor a la igualdad. No es una virtud moral, ni una virtud cristiana, es la virtud política; ella es el resorte que mueve el gobierno republicano (...) Por tanto, llamo virtud política al amor a la patria y a la igualdad”, Ibid. “Avertissement de l’auteur”, p.228.

Esto presupone un cierto perfil nacional del profesorado, perfil sobre el que podemos ahora volver pues Rousseau explicita aquí las condiciones requeridas:

No deben tener por institutores más que polacos, todos casados, si es posible, todos distinguidos por sus costumbres, por su probidad, por su buen sentido, por sus luces.⁴⁸

Vemos nuevamente que ahora se trata de un profesorado experto —no confundir con técnico- y bien arraigado en la comunidad. Este profesorado, como en el caso anterior del gobernante-educador, habría desempeñado antes otros oficios “*más brillantes*”, habiendo demostrado su probidad, en el orden social y en el moral, que a fin de cuentas, sería el mismo. Obsérvese cómo habla de este mismo rol en Esparta: “*Si algún hombre era digno de ser el maestro de los otros, sería aquél que sabía serlo de sí mismo.*”⁴⁹

Rousseau reclama explícitamente que la enseñanza —y qué no decir de lo que hoy entendemos por pedagogía- no sea una profesión en sí misma, realizada por supuestos especialistas, sino una especie de corolario de la virtud, al que deben incorporarse los mejores en la República. Rousseau reconvierte aquí al filósofo-gobernante de Platón en ciudadano-pedagogo, que ha de atravesar un largo período de prueba, cual es su vida misma dedicada a la ciudad:

Guardaos sobre todo de convertir en un oficio el estado de pedagogo. Todo hombre público no debe tener otro estado permanente que el de ciudadano. Todos los puestos que ocupa y, sobre todo, los que son importantes como éste, no deben ser considerados más que como puestos de prueba y grados para ascender más alto tras haberlo merecido.⁵⁰

En la cúspide del sistema educativo deberá haber un colegio de magistrados de primer rango, “*que nombre, revoque y cambie a voluntad a todos los directores y jefes de los colegios, los cuales serán ellos mismos, como ya he dicho, candidatos para las altas magistraturas.*” Sin duda, la educación nacional sería estrictamente igualitaria pero, aunque sea deseable, no tiene que ser necesariamente gratuita si las circunstancias no

48. Ibid. p.967.

49. « *Histoire de Lacédémone* », en *Fragments politiques*, p.548.

50. *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, p. 967. Dice Plutarco: “A los jóvenes espartanos no los entregó Licurgo a la enseñanza de ayos comprados o mercenarios (...) Nombrábase además un director de los jóvenes de entre los varones de más autoridad”, *op.cit.*, p. 74.

lo permitieran, aunque sí tiene que estar siempre al alcance de los más menesterosos:

...Siendo todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera, y si no se puede establecer una educación pública absolutamente gratuita, es preciso al menos ponerla a un precio que los más pobres puedan pagarla.⁵¹

Rousseau piensa en algo parecido a las becas que daba el Estado francés; estas becas no premiarían los méritos del alumno, sino los méritos de los padres en los hijos. Los así elegidos serían nombrados hijos preeminentes del Estado. Pero en muchos sentidos, el ascendiente pedagógico griego se impone: por ejemplo, la educación girará en torno al gimnasio, cuya función es formar el temperamento a través del ejercicio y, por consecuencia, el sentido moral. El precepto de la educación negativa actúa aquí para preservar del vicio a los alumnos, y para ello, se trata de primar lo físico sobre lo intelectual:

Impedid que nazcan los vicios y habréis hecho bastante por la virtud (...) tened siempre a los alumnos en vilo, no mediante aburridos estudios de los que no entienden nada y que acaban odiando por el único motivo que son forzados a estar sentados, sino mediante ejercicios que les agraden.

Todo se ha de hacer en público, así habrá algo común a lo que aspiren y que les haga competir mutuamente por ser mejores. Rousseau admite en este pasaje, implícitamente, la educación doméstica, lo cual no deja de ser paradójico después del contenido y tono de lo expuesto, aunque tal vez esta afirmación deba ser vista como una concesión oportunista hecha al conde Wielhorski, promotor de esta obra. En cualquier caso, incluso los hijos educados de modo particular debieran participar del mismo modo en estos programas de educación física y moral, cuya finalidad última no es física, lúdica o cognitiva, sino estrictamente política:

...Acostumbradles desde temprana edad a la regla, a la igualdad, a la fraternidad, a las competiciones, a vivir bajo la mirada de sus conciudadanos y a desear la aprobación pública.⁵²

51. *Ibid.*, p. 969. "Si no se puede" indica claramente que la educación privada se asume más de hecho que de derecho.

52. *Ibid.* p. 968. Sobre el conde Wielhorski ver la n. 2.

Estas competiciones se deben instituir como un espectáculo público, de tal manera que educación y fiesta concurren en esta forma de participación popular -no puede dejar de pensarse aquí en la función cívica de la fiesta nacional-popular expuesta en la *Carta a D'alembert*-. El premio sería otorgado asimismo por reconocimiento público. De este modo los polacos se convertirán en verdaderos patriotas y amarán sus leyes.

Conclusión

La propuesta educativa de Rousseau, en su dimensión más política, consiste en la implantación de un sistema público muy riguroso, según el modelo espartano, que enseñe y suscite el patriotismo y los valores cívicos. Para ello sería precisa una comunidad pequeña, de modo que “este dulce hábito de verse y de conocerse (hiciera) del amor de la patria el amor de los ciudadanos”. Esta comunidad debiera ser homogénea culturalmente, con una economía simple, preferentemente agraria y con un equilibrio igualitario de las riquezas, fiestas públicas que fomenten la cohesión y censura pública de las artes y las ciencias⁵³.

Dadas otras condiciones políticamente adversas, como es el caso especialmente del *Emilio*, Rousseau tiende a una propuesta socializadora pero al margen de la realidad política. En nuestra opinión, el cotejo de las diversas obras en las que Rousseau trata el asunto muestra que la educación privada puede ser entendida sólo como un caso posible, pero dentro de una perspectiva más amplia de la educación que señala hacia lo público de modo inevitable, subordinando toda otra variante a este interés último. La capacidad de Rousseau para mantener las dos posibilidades, así como en general bascular entre una y otra posición, se puede explicar en los casos menos favorables por el contexto histórico, aunque conviene no olvidar algunas disonancias en el *Emilio*, herederas fundamentalmente de su planteamiento radical sobre *l'homme de la nature* del *Segundo Discurso*. Pero estas disonancias no impiden sostener que la lógica de su concepción tiende siempre hacia la orientación pública del hombre privado, porque como dice Rousseau, “todo pasa radicalmente por la política”⁵⁴. El hombre privado es para Rousseau, como luego para Marx, una abstracción, y es preciso recuperar su ser social para la plena reintegración de esa unidad perdida

53. Melzer, A.M., *Rousseau la bonté naturelle de l'homme*, Paris: Belin, 1990 p.165-166.

54. “Había visto que todo pasaba radicalmente por la política, y que de cualquier manera que se tomara, ningún pueblo sería nunca otra cosa que lo que la naturaleza de su gobierno le hiciera ser.” *Les Confessions*, I, p.404-405.

que traspassa toda su obra. La educación pública sería la viga maestra de ese edificio social a construir.

Bibliografía

- Burgelin, P., *La philosophie de l'existence de JJ Rousseau*, Paris: Vrin, 1973.
- Groethuysen, B., *JJ Rousseau*, México: FCE, 1985.
- Jouvenet, L.P., *Rousseau. Pedagogía y política*, México: Trillas, 1989.
- Launay, M., *JJ Rousseau écrivain politique (1712-1762)*, Grenoble: ACER, 1971.
- Le Roy Ladurie, E., *Histoire des paysans français*, Paris: Seuil-PUF, 2002.
- Locke, J., *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
- Melzer, A.M., *Rousseau la bonté naturelle de l'homme*, Paris: Berlin, 1998 (1ª, Chicago 1990).
- Montesquieu (baron de) *De l'esprit des lois*, Œuvres Complètes, II, Paris: Gallimard, 1951 (1ª edición, Genève 1748).
- Mornet, D., *Les origines intellectuelles de la Révolution française*, Paris: Tallandier, 2010.
- Plutarco, *Vidas Paralelas*, Barcelona, Orbis, 1991.
- Rousseau, J.J., Œuvres Complètes, Paris, Gallimard: vol. I (1959), vol. II y III (1964), vol. IV (1969), vol. V (1995).
- Correspondance Générale de JJ Rousseau (C.G)* (1924), Paris, Armand Colin, 20 vols.
- Rubio-Carrecedo J, *Ciudadanía y democracia, el pensamiento vivo de Rousseau*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- Vial, F, *La doctrina educativa de JJ Rousseau*, Barcelona: Labor, 1937.
- VVAA, *Dictionnaire JJ Rousseau*, Paris: Champion, 2006.
- VVAA, *Pensée de Rousseau*, Paris, Seuil, 1984.

NOTAS

