

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

DEL CONTRATO SOCIAL AL CONTRATO PEDAGÓGICO: ROUSSEAU Y KANT

Corina Flores Montero

Resumen. Existen diversas maneras de enseñar a los individuos el hábito de obedecer, sin acarrear el sometimiento, de ejercer sobre éste la autoridad, sin hacerlo un eterno niño o niña, siempre dependiente del orden establecido o de las "autoridades", a saber del hombre político, del superior jerárquico o de los jefes. Se puede ejercer la autoridad para producir la libertad más que el poder, la autonomía más que el condicionamiento, la responsabilidad más que el sujetamiento. Todo esto implica poner en marcha, de una manera u otra, el modelo jurídico. El presente ensayo explora las propuestas de Juan Jacobo Rousseau y Emmanuel Kant en torno a ciertos problemas básicos de la convivencia democrática y al papel de la escuela en el desarrollo de los futuros ciudadanos. Con estos objetivos se revisan los conceptos fundamentales de estos autores, tales como los del Contrato, la soberanía, la ley fundamental y su obediencia en Rousseau para abordar el problema del sentido de la disciplina escolar. De Kant nos referimos a su filosofía de la historia como base de sus ideas pedagógicas.

Introducción

La contribución de Rousseau trasciende los campos de la política y la filosofía, ya que la publicación del *Emilio*, antecedida por *El contrato social*, cimenta las bases de un quehacer pedagógico de profunda significación para la vida de la humanidad. *El Emilio* o *El contrato pedagógico* es la proyección educativa de los planteamientos rousseaunos sobre la organización social, especialmente de sus apreciaciones sobre la libertad natural y civil del ser humano y su transformación en libertad individual.

Partimos del hecho de que el Estado no es un poder neutro y anónimo, sino que está gobernado por hombres y estos hombres tienen intereses, lo que permite a ciertas capas de la población de ejercer su dominación sobre otros. Ante semejante peligro, la democracia sería la organización más eficaz de la comunidad para luchar contra la violencia que la amenaza, tanto desde el interior como desde el exterior. La experiencia muestra que un gobierno tiene necesidad de interlocutores para fundar sobre la discusión una política razonable, y garantizar así el logro de soluciones negociadas contra la violencia de los extremismos. Una tal política no se logra con la indiferencia; su éxito depende del soporte activo de los ciudadanos.

Por otra parte, la comunidad debe poder oponer, a la acción de un gobierno arbitrario, la resistencia de la idea de Derecho. Esto supone una educación democrática, y nosotros trataremos, en las páginas que siguen, de hacernos una idea de las propuestas de Rousseau y Kant en esa línea. No trataremos de dar una *descripción* “científica” del sistema escolar, ni trataremos de hacer un análisis de las prácticas pedagógicas. Trataremos de sondear el contenido, así como de comprobar la coherencia posible de una educación cívica y política. La coherencia no es la de un sistema o la de una institución, sino la de una *acción*. La cuestión es la del *sentido* de la acción educativa. Conjuntamente con las ideas sobre el Estado de Derecho de Rousseau, *Las reflexiones sobre la educación* de Kant, nos guiarán para comprender cómo las instituciones pueden ayudar al ser humano a realizarse y a construirse a sí mismo.

El contrato y la soberanía

El presente ensayo se propone mostrar el sentido democrático de la acción educativa y sus implicaciones cívicas y políticas en el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) y de Emmanuel Kant (1724-1804). Consideramos que aún en los umbrales del siglo XXI, las ideas de estos filósofos ilustrados pueden servir de inspiración a los pedagogos interesados en la creación de sistemas educativos y políticos de signo democrático.

El campo de reflexión política de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) está determinado por los conceptos de soberanía y de contrato, que, a su vez, tienen sus raíces en las ideas de Hobbes, Locke y Pufendorf. (Manuel Formoso. *El contrato social (Rousseau). Introducción*. Pág. 7). Rousseau presenta El contrato social, como una teoría de autoridad suprema, elaborada en los términos en que han sido edificadas las doctrinas autocráticas después del Renacimiento, pero que al mismo tiempo invalida definitivamente los fundamentos de éstas. La novedad del contrato

“rousseauiano” reside en la destrucción de la connotación autocrática del concepto de soberanía y en la construcción correlativa de un concepto democrático. Conlleva la identificación de las nociones de pueblo (entendido en el sentido del principio político, no en la forma del gobierno: la soberanía para Rousseau puede ser detentada por el pueblo, tanto en el régimen aristocrático o monárquico), y de legitimidad (la soberanía es el producto de las voluntades individuales, como en todos los teóricos del contrato), y del absolutismo que indica el concepto autocrático. La teoría de Juan Jacobo Rousseau es de una novedad sin precedentes: en efecto, ésta une, aunque sea teóricamente, las nociones de autoridad y de libertad en una síntesis absolutamente inédita, es decir, sin concesión, al menos aparente, de una en detrimento de la otra. Se comprende por qué Rousseau ha podido ser el precursor de Robespierre y de Saint Just, e inspirador del concepto contradictorio de “despotismo de la libertad”. (Stirn, François. *Violence et pouvoir*. Hatier, Pág. 40).

Como sus antecesores, en el “Discurso sobre el origen de las desigualdades” (1754), Rousseau construye su filosofía política a partir de la oposición entre el estado de naturaleza y el estado de sociedad. Considera el estado de naturaleza como “hipotético y ficticio”. Su descripción del hombre en el estado de naturaleza se opone al de Hobbes, al cual le reprocha el de haber atribuido al hombre natural los vicios del hombre social, por las necesidades de su causa autoritaria. El hombre natural de Rousseau se encuentra aislado, es enteramente libre, no tiene razón, ni palabra. Dos cualidades lo distinguen del animal: “la piedad”, entendida como un sentimiento vago de la humanidad que lo empuja a ayudar a sus semejantes y la perfectibilidad, facultad que reside en el individuo. (Pol, Gaillard. *Liberté et valeurs morales*. Hatier, Pág. 45). Para Rousseau el hombre no es malo ni bueno y es la sociedad la que brinda los vicios, así como las virtudes. Esta concepción del estado de naturaleza contradice toda idea de contrato que sea una pura y

simple alienación de la libertad natural, porque ni la miseria ni la maldad la justifican.

Rousseau muestra que un contrato de sumisión no puede nacer de las condiciones del estado de naturaleza. Si admite que tales contratos son realizados en los hechos, él rechaza toda legitimidad; no son más que pseudocontratos de los que se deduce que el proceso de civilización ya se había iniciado. No han podido nacer más que de un funesto azar, una vez realizado el progreso de la industria o la actividad humana en general, de las luces y el establecimiento de la propiedad. En el Estado de sociedad se perfila un pseudocontrato, la invención de los ricos para sojuzgar a los pobres con el pretexto de protegerlos. Esta denuncia es uno de los méritos de Rousseau.

Según Rousseau, el verdadero contrato descansa en el Derecho y no en la fuerza y éste contiene rasgos comunes con los de sus predecesores: el mismo móvil de evitar la desaparición de género humano; la misma fuerza resultante de la unión de voluntades individuales y de una voluntad general que impulsa a la obediencia; el mismo fin orientado a proteger la vida y los bienes de cada asociado. Pero esta semejanza es aparente; no es, como hemos visto, que la maldad o debilidad naturales hacen que el contrato sea necesario, sino más bien la degradación del estado de naturaleza; la unión de voluntades no debe significar alienación de la voluntad individual; en fin, si el contrato debe asegurar la protección de la vida y de los bienes, debe proteger a los hombres libres, no a los esclavos. El problema para Rousseau es conciliar los derechos de la naturaleza (igualdad y libertad) con la necesidad de una vida social. Para que el contrato no sea nulo en Derecho debe ser bilateral porque celebrado entre cada individuo y el grupo y expreso, en el sentido de que debe ser de parte de cada uno, la expresión de una voluntad libremente expresada. Debe procurar a cada individuo un bien superior al que éste aliena. Así, entrando en sociedad cada uno aliena su igualdad natural que no le ofrece más que la posibilidad de

satisfacer sus necesidades en la medida de sus medios, contra la igualdad civil que da los mismos derechos y deberes a no importa cuál asociado. Cada uno somete su voluntad individual dirigida por el instinto, a la voluntad general requerimiento de la razón; cada uno intercambia su libertad natural que es el capricho, contra la libertad civil que es autonomía u obediencia a la ley que se prescribe. De tal manera se resuelve la antinomia entre el individuo y el Estado: al entrar en sociedad el individuo se convierte en ciudadano, es decir, a la vez maestro y sujeto; él obedece a las leyes que él mismo ha hecho.

“Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja, con toda la fuerza común, la persona y los bienes de cada asociado, y por lo cual cada uno uniéndose a todos, no obedezca sin embargo más que a sí mismo y se mantenga tan libre como antes” (Rousseau, 1988, p. 24).

Rousseau toma el concepto de soberanía de los absolutistas. La soberanía es absoluta, inalienable, pertenece al pueblo. La democracia de Rousseau es una democracia directa y teórica cuando admite que la democracia conviene más que todo a los pequeños estados. Aquí vemos la ambigüedad del discurso de Rousseau que es revolucionario en su posición radical ante el poder establecido, pero no propone un modelo realizable y se mantiene en la utopía.

El Estado y la democracia

En la actualidad se utiliza en gran medida el término “democracia”. Frecuentemente leemos en los periódicos o escuchamos en las conferencias discursos sobre “nuestras democracias” o las “democracias de América Latina”; además consideramos como democracia, los estados que son monarquías (como España o el Reino Unido). De allí que el término resulta difícil de definir, porque se aparta de las clasificaciones de la filosofía política. Además, cuando hablamos de “democracia” en general, todos sabemos que el poder pertenece a la clase política dominante,

modelo que se incorpora, en el sistema educativo. Podemos decir que las democracias modernas son en realidad aristocracias, si se considera que están gobernadas por la élite de los ciudadanos más competentes, o bien por oligarquías, si se considera que éstas son para las minorías afortunadas o para los que deciden en el mundo de los negocios. Por otro lado, consideramos que las democracias modernas son "tecnodemocracias" estrechamente controladas por la oligarquía económica. (Maurice Duverger, *Institutions politiques et droit constitutionnel*, P.U.F., coll, pág. 31).

En realidad, es muy difícil hacer una diferencia entre república y democracia, y su uso corriente confunde los dos términos, ya que estos tienen diferente connotación, según sea el autor al cual uno se refiera. Para Aristóteles, una república es un Estado administrado por el conjunto de los ciudadanos, en vista del *interés común*, que comprende el de las minorías. "Una democracia es el Estado en donde la multitud gobierna, pero en el interés de los pobres" (Aristóteles, pág. 198). Para Rousseau "la república es el Estado constituido por el *contrato social*" (Rousseau, 1988, p.25). Esto quiere decir que se caracteriza por la igualdad civil y política y por la soberanía popular. El pueblo es el que sustenta el poder fundamental, que es el legislativo y cada ciudadano participa a la expresión de la voluntad general.¹ En cuanto a la democracia, Rousseau la define por el modo de gobierno. Esta representa un estado en el cual la mayoría del pueblo gobierna, detenta el poder ejecutivo, por oposición al caso en donde un solo hombre gobierna (monarquía) o solamente una minoría (aristocracia), pero siempre dentro del respeto de la legislación adoptada para todos. El punto común de estas dos teorías, por cierto bien diferentes, es que la democracia no puede ser reducida a una estructura jurídica y constitucional, ésta representa un modo de gobierno. A partir de este hecho las apreciaciones son diferentes: por una parte la democracia puede ser concebida como la desviación de lo que uno pueda llamar el ideal republicano; la masa que ostenta el po-

der, gobierna en su propio interés que es el de los pobres. La democracia se opone entonces a la oligarquía, en donde los ricos gobiernan. La realidad política es la del conflicto entre las "clases sociales" (Moses, Finley, *L'invention du politique*, pág., 21; Citado por Canivez, 1990, pág. 20). Se puede decir también que la democracia es, al contrario, un Estado ideal. Supone una comunidad restringida, en donde el pueblo puede ser convocado para decidir sus asuntos. Supone ciudadanos virtuosos, que prefieran el bien común en lugar del interés particular. Se trata de un sistema difícilmente aplicable a los grandes estados modernos (J. J. Rousseau, 1988, pág. 55).

Estos términos han sido utilizados de manera polisémica y la noción de régimen democrático se vuelve todavía más confusa, en cuanto a que todos los regímenes pretenden ser democráticos. Y probablemente ninguna persona proclamaría hoy como algunos hicieron en la antigüedad, que la tiranía es el mejor de los sistemas. Por lo tanto, cuando hablamos de democracia debemos tener en cuenta la estructura jurídica del Estado, así como el método de gobierno.

En lo que concierne al primer punto, nos referiremos al análisis del Estado constitucional desarrollado por Eric Weill en su "filosofía política" (Weill, E., *Philosophie politique*, 1956, pág. 203). Un Estado constitucional es un Estado fundamentado en una Constitución y en los poderes, legislativo, ejecutivo, y judicial. Organiza sus funciones de tal manera que ninguno de sus poderes puede ejercerse sin la participación y el control de los otros. Los tribunales no hacen la ley, aunque el juicio pueda en cierta medida interpretarla y precisarla. El Parlamento no gobierna; no tiene que tomar decisiones particulares que exigen siempre una situación singular. Pero siempre puede impedir la acción del gobierno, por ejemplo, evitando dar los medios financieros. La Constitución define así las reglas del ejercicio del poder, pero también de su adquisición, precisando las modalidades de las elecciones y del sufragio.

En fin, desde un punto de vista formal, ésta define las condiciones de la modificación de todas las leyes existentes, pero precisa también el procedimiento a seguir para su propia modificación. Esto es lo que la hace una ley diferente y superior a todas las otras.

Un Estado constitucional le da un lugar al ciudadano, que tiende a esta "interdependencia de los poderes" y que fue definido por primera vez por Montesquieu (Montesquieu, *Esprit des lois*, pág. 294). El ciudadano tiene un recurso legal, delante de los tribunales, contra las decisiones arbitrarias del gobierno y de la administración. La independencia de los tribunales significa que el gobierno, en caso de conflicto con el ciudadano, no es a la vez juez y parte. El tribunal puede forzar al Estado -impropiamente confundido con la administración- a reconocer su culpa y a repararla. La participación del ciudadano es obligatoria para la actividad legislativa, ya sea directamente (referendum) o indirectamente (elección de una representación nacional). Estas condiciones le garantizan al individuo la protección contra el poder arbitrario. Le garantizan, en otros términos, las libertades fundamentales.

La noción de Estado analizada por Eric Weill (1956), corresponde a lo que se llama Estado de Derecho. Se entiende por esto que el ejercicio del poder está reglamentado por la ley, en relación con la cual todos los individuos son iguales. Esto limita el uso de la violencia: se presume la inocencia de cualquier acusado y, no se puede, en el momento de su arresto, hacer uso de la fuerza más que en la medida necesaria para asegurarlo. Lo que funda al Estado es la autoridad de la ley. De esto resulta una primera consecuencia, relativa a la educación del ciudadano: el "espíritu" de una república, para hablar como Montesquieu, es el respeto de la ley en cuanto tal, por principio, independientemente de las obligaciones más o menos violentas que pueden forzar a los individuos a la obediencia. Por consecuencia, la educación del ciudadano debe infundir este espíritu de obediencia otorgado libremente a las leyes, así como el sen-

tido de igualdad que está íntimamente ligado a éste. Es verdad que el Estado recurre a menudo a la fuerza y el miedo a las sanciones juega un gran rol en el respeto de ciertas obligaciones. En tanto el Estado no pueda poner detrás de los ciudadanos un policía, el principio del Estado moderno será que el ciudadano obedezca a las leyes porque esta obediencia le parece, en consecuencia, legítima.

Sin embargo, esta legitimidad puede darse de dos maneras; en primer lugar a través de una posición consumista de la ciudadanía. El ciudadano es una especie de consumidor y el Estado un prestatario de servicios. El individuo goza de ciertos derechos, porque él satisface ciertos deberes. La obediencia a las reglas tiene como contraparte los servicios dados al individuo por la comunidad y el individuo compra así un número de derechos conformándose a los deberes. Esta teoría tiene sus defectos; si la relación de los derechos y deberes es comparable a un contrato celebrado entre el estado y el individuo, nada implica que este contrato sea entre el Estado y todos los individuos. Los derechos que uno compra pueden ser privilegios del momento cuando se ha pagado el precio. Esta concepción permite crear muchas clases de categorías de ciudadanos, desiguales en derechos como en deberes.

Este problema lo podemos considerar a partir de Rousseau, en el sentido en que éste considera los derechos y deberes del ciudadano como un contrato. El individuo tiene obligaciones y goza de ciertos derechos porque los unos y los otros pertenecen a todo individuo. Los derechos fundamentales -libertad, seguridad, propiedad- no son el resultado de un contrato privado y del pasado entre el individuo (o su grupo social) y el poder. Estos le están garantizados al individuo por el Estado. El individuo cumple sus deberes, para que sus derechos estén garantizados de la misma manera a todo individuo. Defendiendo los derechos de todos, él defiende los suyos propios. Este punto es capital, porque fundamenta la libertad a través de una forma de *solidaridad*. De esta manera el individuo

está completamente comprometido con respecto a su comunidad. Y la comunidad está completamente comprometida para con cada individuo.

Por ello la segunda manera de fundamentar la actitud del ciudadano con respecto a la ley y a las autoridades legales, está en el preámbulo de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789: El ciudadano debe conocer sus derechos y deberes. Pero el respeto de las leyes y de los actos del ejecutivo está fundada sobre la capacidad de juzgar. Recíprocamente, las protestas de los ciudadanos están fundamentadas sobre principios simples incontestables, y éstas se dirigen siempre al mantenimiento de la Constitución y al bienestar de todos. No se puede llamar derecho a cualquier exigencia arbitraria del individuo, porque al ciudadano le corresponden los derechos que están garantizados para todos los individuos. En otros términos, el derecho está fundamentado sobre un principio racional, que viene a ser universal y de interés general. El ciudadano reclama entonces para sí mismo porque sabe que reclama también para cualquier otro, es por lo que las reivindicaciones concurren al mantenimiento de la Constitución para el bienestar de todos. Los derechos y los deberes del ciudadano están definidos por la ley; en este sentido, estos dependen del Estado y de su propia legislación. Pero también están basados sobre la autonomía del juicio individual, lo que plantea ciertas cuestiones que habría que analizar.

El principio de la democracia moderna

El Estado constitucional garantiza ciertos derechos al individuo, pero este individuo puede ser políticamente pasivo: siempre gobernado, jamás gobernante, dicho de otra manera, el Estado moderno plantea la cuestión de los controles y los límites del poder. Éste garantiza al individuo, en definitiva, el gozo de una vida personal y, en este sentido,

puramente privada. La participación activa en los asuntos públicos parece estar reservada a los *profesionales* de la política porque la mayoría de los ciudadanos sólo son políticamente activos cuando votan.

Esta cuestión es exactamente la que plantea Aristóteles en el libro III de su *Política*. Para ser ciudadano, dice él, no es suficiente con habitar un territorio y con poder abogar su causa delante de los tribunales. Porque los extranjeros tienen también esta posibilidad. El ciudadano auténtico (por oposición a las mujeres, a los niños, y a los que están afectados por la *atimia* o degradación cívica total o parcial por faltas graves), es el que ejerce una *función pública*: ya sea que éste gobierne, pertenezca al tribunal o participe en las asambleas del pueblo. La ciudadanía es la participación *activa* en los asuntos de la Ciudad. Es el hecho de no ser simplemente gobernado, pero sí gobernante. En este sentido, la libertad no consiste sólo en disfrutar de ciertos derechos, consiste esencialmente en el hecho de ser, para hablar como Hanna Arendt, “co-partícipe o gobernate” (Hannah Arendt, *Essai sur La Révolution*, 1967, pág. 322). Por otra parte, es en las democracias, según Aristóteles, en donde el ciudadano ejerce una función con una *duración indefinida*, por ejemplo, siendo miembro de una asamblea en donde todos los ciudadanos tienen derecho a la palabra (“principio de la *isegoria*”). (Flores, Corina. *Aristóteles y el lenguaje: Las regiones del habla. El logos*. 1994, pág. 8).

Según Éric Weill (1956), en lo que respecta a las funciones del gobierno, el principio de la democracia moderna es el de una aristocracia abierta, en donde se escogen siempre los que son considerados mejores. La libertad e igualdad políticas no residen solo en el sufragio universal, sino en el hecho de que ningún ciudadano sea excluido a priori, del ejercicio de sus funciones gubernamentales. “Todo ciudadano es considerado como un gobernante en potencia” (Weill, E., *Philosophie politique*, 1956, pág. 203).

Es verdad que una gran parte de los ciudadanos no se preocupa por la acción

política. Pero esto no cambia la definición, que hace de la participación en la vida pública una posibilidad, no una obligación. Los ciudadanos pueden ser activos actuando sobre los que gobiernan, sobre todo contribuyendo a la formación de la opinión pública. Sin embargo encontramos el problema de la educación. Porque la igualdad de los ciudadanos implica la igualdad de los individuos en relación al saber y a la formación. Plantea la cuestión del tipo de educación apropiada para un ciudadano definido de esta manera. Esta educación no puede simplemente consistir en una información o una instrucción que permitiría al individuo, en tanto que gobernado, conocer sus derechos y sus deberes. Esta debe darle, además de información, una formación que corresponda a su lugar de gobernante en potencia.

La disciplina

Si toda la comunidad política se caracteriza por la coexistencia de muchas tradiciones, la escuela obligatoria tiene una significación particular. La escuela instituye la ciudadanía. Allí los niños dejan de pertenecer a sus familias para involucrarse en una comunidad más amplia donde los individuos se reúnen, no por ligámenes de parentesco o de afinidad, sino por la obligación de vivir juntos que tienen en común. La escuela instituye, en otros términos, la cohabitación de seres diferentes bajo la autoridad de una misma regla.

El objetivo de la disciplina es inculcarle a los niños el respeto a un cierto orden y desarrollarles el hábito de conformarse a las obligaciones de una organización. Pero en la medida en que esta disciplina es creada por el educador, le da al niño igualmente el hábito de obedecer en general, los acostumbra a someterse a la autoridad. Esto plantea un primer problema; sin el hábito de respetar la ley, ningún individuo puede integrarse a la vida social. No obstante, el ciudadano debe respetar la ley porque éste participa, directa-

mente o por intermedio de sus representantes, en su elaboración. Su obediencia es siempre requerida, porque nunca ha considerado obedecer sin comprender y sin juzgar. Sin embargo, la educación escolar se dirige a los niños más pequeños. Por consecuencia, el hábito de obedecer procede necesariamente de la capacidad y del gusto por la reflexión. Más que ser anterior a la reflexión, hay un antagonismo entre los dos, porque los hábitos de obediencia son tanto más durables en cuanto son mecánicos y automáticos.

"La primer razón del hombre es una razón sensitiva, la cual sirve de base a la razón intelectual, y de este modo nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos" (Rousseau, J. J., sin fecha de edición, p.61).

Un modelo jurídico de la autoridad pedagógica: Rousseau

Rousseau pensaba que las relaciones de autoridad tienen efectos negativos en los niños (Rousseau, J. J., sin fecha de edición pág. 58). Por relaciones de autoridad, hay que entender aquí las imposiciones implícitas del educador, las regulaciones que establece al ostentar su propio poder. ¿Por qué semejante poder produce efectos perversos? Porque el niño es incapaz de percibir las razones objetivas de lo que uno le ordena. Por consecuencia, ante una orden dada como la expresión de la voluntad del adulto todas las razones que se le ofrecieran al niño le parecerán como una retórica destinada a hacerlo aceptar. A esta retórica, llegado el caso, él opondrá la suya. Pero de una manera u otra, el infante opondrá su deseo particular a las exigencias que percibe como la traducción de un deseo propio del adulto. De allí que se dé una situación de enfrentamiento y una especie de lucha por el poder, en donde la salida es en todos los casos reprochable.

Hay entonces dos soluciones: el niño se somete o se rebela. Si tiene el hábito de obedecer incondicionalmente al adulto, más tarde estará predispuesto a someterse a la

voluntad de otro sin reflexionar; estará dispuesto a someterse a todos los arbitrios, ya sean opiniones de los otros, o de los de cualquier absolutista. Si en revancha, opone sus propios deseos a lo que percibe como un deseo particular del adulto, se dará un enfrentamiento directo o indirecto. Al encontrarse el niño en posición de desventaja, buscará cambiar las exigencias de su maestro. Puede obedecer en apariencia, pero se las arreglará para hacer lo que quiera. Aprenderá a disimular y a mentir. Se dará cuenta de las debilidades del otro y las utilizará en su beneficio. Por su parte, bajo estas circunstancias, es posible que el adulto no tarde en someterse a los deseos del niño y a renunciar en parte a su autoridad.

Si nos inspiramos en las tesis de Rousseau, podemos llegar a la conclusión de que los análisis anteriores son la formulación de un problema político: la relación del individuo con la autoridad depende en parte a su relación primitiva con la autoridad del adulto. Si al ejercer prematuramente esta autoridad se ha permitido el desarrollo de una serie de conflictos de voluntades particulares y de una lucha por la dominación, el individuo interpretará toda forma de autoridad como una amenaza para su libertad. Confundirá la autoridad de todo Estado, no importa cuál sea, con el poder personal del gobernante. Por ende, tratará de salvar su libertad por medio de la rebelión. Pero lo más seguro es que entre en el juego de las pequeñas prácticas ilegales: pequeñas mentiras, pequeños favores, pequeña delincuencia, por medio de las cuales tratará de poner un límite a la autoridad del Estado, para mantener de esta manera su sentimiento de independencia.

Por supuesto que esta no es la única razón, el Estado puede ser concebido como un instrumento de violencia y dominación. Es posible también que el estado se manifiesta objetiva e injustamente, al servicio de los intereses particulares de un individuo o de un grupo social determinado. Pero puede darse el caso de que la educación del individuo determine al menos en parte, su concepción del Estado. Desde este último punto de vista, la

manera como un individuo comprenda las nociones abstractas de autoridad depende de las experiencias concretas que haya tenido desde la infancia y de la interpretación que su sensibilidad o sus eventuales deformaciones les hayan conferido.

Rousseau plantea su solución al problema anterior: la autoridad que se ejerce sobre el niño debe ser tan impersonal como la autoridad o la ley a la cual se somete el ciudadano. Por esto Rousseau recomienda a su lector, no ordenarle nada al niño, ni dejarle hacer lo que quiera, sino organizarle su vida de tal manera que no pueda desear más que lo que, objetivamente, está bien para él.

Rousseau nos presenta en el Emilio una educación ideal. El Emilio es la escala que puede servir de medida a toda pedagogía atenta a formar a un hombre, a un individuo, "la unidad numérica, el entero absoluto, que solo tiene relación consigo mismo o con su semejante" (Rousseau, J. J.; sin fecha de edición, pág. 11). Emilio tal y como lo hicieron las manos de la naturaleza y el arte de su preceptor, arte inconcebible, cuyo fin es volver a hallar la naturaleza, puede serlo todo, ya que es uno, siempre en su justo lugar, puesto que solo se mide por sí mismo. Recomienda Rousseau que Emilio se eduque en el campo, apartado de la sociedad, acompañado de un preceptor, donde descubrirá por sus propias experiencias, los secretos de la naturaleza. El niño está protegido desde su nacimiento de las tentaciones que vienen del exterior, dirigido por la mano invisible del educador que, sin ordenarle nada a su alumno, provoque en éste la necesidad de hacer lo que el maestro ha decidido que hará.

Lo que gobierna al niño son las obligaciones objetivas de una situación que en forma discreta, ha sido construida plenamente por el educador. Por supuesto ésta es una situación que no se puede aplicar, pues supone condiciones particulares y favorables. Rousseau fue un preceptor ocasional y su pedagogía está basada en las inclinaciones naturales del educando, la cual sigue siendo el fundamento sobre el que se elaboran los más modernos programas escolares.

En las cinco partes del Emilio, Rousseau describe las etapas de su educación. En las primeras etapas el educador podrá manio- brar al niño, hasta que éste aprenda a ser dueño de sí mismo y a manifestar su volun- tad. A los doce años empiezan sus estudios formales, en esta edad de la adolescencia hay que ordenar y prohibir. Rousseau trata de en- contrar un modelo de autoridad que no pro- duzca los efectos perversos señalados ante- riormente: el servilismo y la rebelión.

Este modelo se establece por medio de un “contrato pedagógico” que da una base “jurídica” a la autoridad (Rousseau, J. J., 1969, pág. 651). Solo existe un medio para que el individuo conserve su libertad obedeciendo a las órdenes de su educador, y se da si la au- toridad del educador es explícitamente con- sentida por el que se educa. Se da un acuer- do entre el educador y el educando, cuando el adolescente se compromete a obedecer in- condicionalmente las órdenes del adulto, mientras que el educador ordena nada más lo que es mejor para su alumno. La obediencia descansa fundamentalmente en la confianza. El individuo obedece porque sabe que el maestro no le impone nada que no pueda comprender o querer por sí mismo.

La perspectiva de Rousseau es la de un preceptorado en donde el niño vive sólo con su “gobernador”, por lo cual este modelo no concierne a la escuela. Sin embargo uno pue- de tratar de imaginar cómo dentro del ámbi- to escolar, el ejercicio de la autoridad puede estar fundamentado sobre los procesos de discusión y deliberación en común. Uno pue- de concebir la organización de la escuela y de los alumnos bajo la forma de “una repú- blica”. El poseedor del poder será el mismo grupo, que decidirá sus propias reglas y con- fiará a algunos individuos tareas precisas o funciones de gobierno. El proyecto fue ex- puesto por Talleyrand (Relaciones sobre la instrucción pública, Setiembre, 1791), en el momento en que los revolucionarios comen- zaron a hacer “una reforma al sistema educa- tivo francés” (Baczko, Branislaw, *Une educa- tion pour la démocratie*, 1982, pág. 158). Ta-

lleyrand imaginaba esta organización como una iniciación a los mecanismos instituciona- les de la República. Era una manera de inte- grar a los niños al nuevo sistema político en vigor. En el plano pedagógico, la idea es de- fendida en el sentido de que el aprendizaje de la deliberación y de la decisión, la aptitud para comprender un punto de vista diferente y el de hacerse comprender, el hábito de so- meter los deseos a los apremios de la situa- ción, así como el de formular proyectos en términos aceptables para todos, suponen una cierta práctica.

En esta exposición de Talleyrand se puede encontrar un problema: ¿cómo conciliar esta organización “republicana” con la au- toridad que debe tener el profesor sobre los alumnos para poder instruirlos? De esta ma- nera, Talleyrand distingue entre la enseñanza propiamente dicha y la administración de la institución. El docente es el encargado de la instrucción, que es una función entre otras; no ejerce más que una vigilancia global sobre la vida de la institución en su conjunto, la cual puede ser normada, en los últimos años de los cursos escolares, por la voluntad general.

Rousseau consideró la organización de gobiernos y de pequeñas “repúblicas”, en los colegios, bajo la forma de ejercicios y juegos (Rousseau, J. J., *Considerations sur le gouver- nement de Pologne*, O.C. III, Pléiade, págs. 968, 969; Citado por Canivez, 1990, pág. 33). No obstante, su “contrato pedagógico” no abole la autoridad del educador. Porque si este contra- to descansa sobre la voluntad del alumno que pide a su “gobernador” dirigirle, éste no le confía precisamente el cuidado de elaborar por él mismo sus propias reglas de conducta. La diferencia entre el “contrato pedagógico” y lo que se llama habitualmente “regla democrá- tica” es neta: el contrato social no estipula más que una regla, en donde un orden debe ser adoptado después de haber sido discutido. El contrato pedagógico estipula lo contrario: el orden debe ser explicado después de haber si- do obedecido. Es decir, la autoridad del gover- nador debe tener como contraparte la honesti- dad, un deber absoluto de explicación.

No estamos hablando aquí de una autoridad democrática y el modelo aplicado a la escuela no desembocará sobre la autogestión. De hecho se trata más que todo de la autoridad del dictador en el sentido original del término, es decir tal y como existía en Roma antigua: en caso de un peligro mayor (riesgo militar o crisis interior), se designaba a un individuo, el cual era investido de todos los poderes, pero sólo por seis meses como máximo. La dictadura era en esta época una magistratura, y no la tiranía arbitraria de un individuo. En la ficción del Emilio, el adolescente le pide a su maestro que lo gobierne. El adolescente es para Rousseau, un individuo “en peligro”: las seducciones de la sociedad, los placeres y las pulsiones violentas, hacen de éste un ser vulnerable. El adolescente pasa de una situación crítica a otra y es esto lo que justifica la solución radical de la autoridad y de la obediencia incondicional.

Rousseau subraya así un punto decisivo: el modelo de la autoridad pedagógica es el poder ejecutivo, el gobierno de los hombres. En el contrato social, la soberanía popular no excluye la existencia de un gobierno que toma las decisiones, que se impone en cada caso particular. De la misma manera, la libertad del alumno no excluye la autoridad del pedagogo. Este último, siguiendo el término utilizado por el mismo Rousseau en el Emilio, es un gobernador, es decir, el pedagogo debe gobernar a su alumno. Pero también debe dar cuenta de éste. A continuación nos referiremos a la trascendencia del pensamiento de Rousseau dentro de la reflexión filosófica y su manifestación en nuevas corrientes pedagógicas que consideramos muy importantes porque son de gran actualidad en el campo de la pedagogía y de la psicología.

Kant y Rousseau

Kant fue un lector ferviente de Rousseau, sobretudo del Emilio y La Nueva Eloísa. Fue profesor de pedagogía de la Universidad de Königsberg en 1777, 1780, 1784 y 1787,

cursos en los cuales reunió sus pensamientos sobre la educación. Kant veía en la pedagogía “el gran secreto del perfeccionamiento de la humanidad”. Rousseau en Francia, Basedow en Alemania y además un gran interés en Austria en la creación de escuelas normales, manifiestan cómo el siglo de las Luces buscaba una renovación de las ideas concernientes a la formación del niño y la realización del hombre. El tratado de pedagogía engloba el pasado y el presente. Se refiere a las ideas del tiempo porque es contemporáneo de la efervescencia de los pensamientos que fue la característica del final del siglo XVIII. Es contemporáneo de nuestro presente porque contiene en su concepción rigurosa, lecciones siempre actuales y capaces de interesar a la conciencia filosófica preocupada sobre cuestiones educativas. Son puntos de vista nuevos, respaldados por los ensayos críticos de Rousseau. En su Tratado de pedagogía, obra de auténtico valor filosófico, se dan numerosas observaciones que comprueban las observaciones de Rousseau, como por ejemplo, el interés dado a los cuidados de la primera infancia y la educación física, la prevención contra todo hábito (de austeridad o laxismo), fuente de esclavitud, la protesta contra el exceso de ejercicios de memoria, la desaprobación para con los escritos de imaginación, de invención puramente romanesca. Sin embargo, Kant es un pensador original en el que la problemática de la naturaleza humana y de su destino es fundamentalmente diferente de la de Rousseau. Esta última se caracterizará por un “optimismo metafísico” al que se superpondrá un “pesimismo histórico”. La posición doctrinal de Kant será inversa: se fundamentará en un “pesimismo óntico” al que se agregará un “optimismo histórico” (Gilbert, Hottois. *De la Renaissance à la posmodernité*. De Boeck, 1997, pág. 120), lo que justifica este optimismo concerniente a la humanidad en su desarrollo,

“es que el hombre está destinado por su razón a formar una sociedad con los otros y en esta sociedad a cultivarse, a civilizarse y a moralizarse por el arte y por las ciencias; a pesar de sus inclinaciones su razón lo destina a

hacerse digno de la humanidad" (Kant, *Anthropologie*, Vrin, pág. 164; citado por About, Pierre José, 1981, pág. 24).

Filosofía de la Historia

La pedagogía ocupa un lugar en la perspectiva kantiana relativa a la historia y al destino de la humanidad. En efecto en el párrafo X de la segunda sección del Conflicto de facultades, Kant escribe:

"La condición permitida de un progreso (que no es una necesidad sino un deber) se posibilita por la educación y el lugar que ésta tiene en la historia de la humanidad, aún si este lugar se mantiene contingente y problemático" (Kant, *La philosophie de l'histoire*, Aubier, pág. 232; citado por About, Pierre José, 1981, pág. 14).

El progreso es el ideal de la razón práctica que debe, por las acciones de los seres humanos, actualizarse en la base de las cosas, o sea en el imperio de la fenomenalidad. Kant es pesimista, nos brinda la idea de que una educación digna, que permitiría la conjunción de lo factual y de lo axiológico, del ser y del deber ser, de lo real y de lo ideal, es difícilmente alcanzable.

"Esperar que por medio de la formación de la juventud bajo la dirección de la familia, y luego de las escuelas [...], por una cultura intelectual y moral, reforzada por la enseñanza religiosa, uno llega no solo a criar buenos ciudadanos, sino también a formar buscando el bien a todo el que quiera progresar y conservarse, es un plan del cual uno puede difícilmente esperar el logro deseado" (Kant, *La philosophie de l'histoire*, Aubier, pág. 232; citado por About, Pierre, pág. 14).

El plan es poco viable, porque el pueblo decide que los gastos de la educación sean soportados por el Estado, mientras que el Estado pensando en las guerras, no encuentra dinero para pagar consecuentemente a los maestros. El Estado deberá reformarse, si quiere progresar. Vemos en estas ideas, una antropología implícita que se perfila sobre un horizonte de optimismo moral y metafísico.

Para Kant el estado de naturaleza es un estado de violencia que debe ser trascendido. Es necesario salir de ese estado de naturaleza para entrar en un estado de derecho que

llevará al hombre a obedecer a una voluntad general, bajo la cual cada uno será libre, porque un estado de derecho permite el máximo de libertad compatible con el ejercicio de la libertad de otros. El Estado no está fundado en la virtud, pero éste hace posible la emergencia de la moral en un mundo reglado humanamente. No es de la moralidad que uno "puede esperar una buena constitución del Estado, pero es de éste que uno puede esperar, una buena educación moral del pueblo" (Kant, *Paix perpétuelle*; citado por About, Pierre-José, pág. 15). El antagonismo entre la sociabilidad y la insociabilidad es el instrumento para que el ser humano acceda a la libertad moral. La naturaleza forma un todo con sentido, la violencia y la fuerza producen al Estado. Por lo tanto, el hombre está destinado a realizar fines específicamente morales. Los fines realizados en el reino de la moralidad se inscribirán en el destino de la especie, que es portadora de una realización deseada por la naturaleza, mientras que individualmente el hombre es inexorablemente limitado.

"El hombre es capaz y tiene necesidad de una educación tanto bajo la forma de la enseñanza como bajo la forma de la represión (disciplina). Una cuestión se plantea (con o contra Rousseau) ¿es más fácil descubrir el carácter de la especie humana según las disposiciones naturales, en la rusticidad de su naturaleza o en los artificios de la cultura? "Antes que todo hay que subrayar que en todos los otros animales abandonados a sí mismos, cada individuo adquiere su entero destino pero en los hombres, sólo la especie puede esforzarse hacia el destino a través del progreso y a lo largo de una serie innumerable de generaciones" (Kant, *Anthropologie*, Vrin, pág. 163).

Se comprende entonces la urgencia de una teoría de la educación, porque "es un deber innato de actuar, en cada parte de la serie de generaciones, sobre la posteridad, de manera que ésta se mejore siempre" (Kant, *Cela peut être vrai*, III, pág. 393; Citado por About, Pierre, 1981, pág. 62).

La concepción Kantiana de la escuela

La educación escolar supone una autoridad reconocida. ¿Cómo con esta autoridad

se pueden evitar los efectos perversos que señala Rousseau del servilismo y de la rebelión? ¿Cómo se puede preparar al alumno para el libre ejercicio del juicio? En las "Reflexiones sobre la educación" de Kant, se trata de responder a estas preguntas. Se justifican la disciplina y la escuela como instituciones, no como en el peor de los casos en relación con los métodos ideales del preceptor, sino como elementos positivos en la educación del individuo en general y del ciudadano en particular.

La disciplina está justificada, por el hecho de que el hombre está, por naturaleza sometido a impulsos desordenados. Estos deseos son múltiples y contradictorios. Para Kant el hombre no tiene instintos sino deseos; estos no están reglados, ni ordenados por el instinto que se impone. Los deseos pueden llevar al niño, si no aprende a imponerse a sí mismo reglas de conducta, a perjudicarse.

Por su naturaleza, el hombre debe de realizarse y construirse a sí mismo. Las leyes de la naturaleza no son suficientes, el hombre debe construir sus propias leyes. Deberá hacer uso de su razón y de su libertad. Si el hombre debe conducirse a sí mismo, debe tener el hábito de respetar un orden general para ejecutar sus propias decisiones. Estas decisiones y las resoluciones suponen la reflexión, que es lo que permite al individuo ser su propio maestro. Se supone que el hombre puede renunciar a la satisfacción inmediata de sus impulsos, de frenar la disposición natural de actuar precipitadamente, de retardar la ejecución de un proyecto. De aquí esta curiosa descripción que da Kant de la escuela:

"uno manda a los niños a la escuela para que aprendan algo, pero también para que se acostumbren a estar tranquilamente sentados y a observar puntualmente lo que uno les ordena, con el fin de que más tarde sepan sacarle partido a todas las ideas que vendrán luego" (Kant, *Traité de pédagogie*, 1981, pág. 36).

Kant considera que la escuela es el lugar de adiestramiento, en donde el fin es liberar al niño de los deseos y encaminarlo a la reflexión, con el objetivo de que adquiera el hábito de imponerle una forma a su acción. La disciplina no es la esclavitud: "es un

pensamiento que toma el tiempo en convertirse en pensamiento" (Tassin, Etienne, 1986, pág. 17).

El hábito esencial que el niño adquiere en la escuela es el hábito del trabajo. Trabajar es renunciar a una satisfacción inmediata, es aceptar someterse a una actividad difícil y a dejar a un lado la satisfacción del deseo. El trabajo impone una disciplina que favorece la reflexión y el acceso a la autonomía. El niño y la niña deben ser capaces de organizar su tiempo y su actividad, de sacar fuerzas en la persecución de un fin. Según Kant se le puede dar a los niños la posibilidad de escoger cómo quieren emplear su tiempo, con la condición que se les ayude a respetar las reglas de la institución.

El orden social al que el niño es sometido es un orden impersonal. Es el de la institución escolar, no resulta del arbitrio del maestro. Es un orden en general, y un orden temporal, un "empleo del tiempo", lo que deben respetar, y no la voluntad particular del adulto en tanto tal. Esta ley impersonal de la institución es una ley universal. El maestro, escribe Kant, no debe manifestar ninguna predilección por ningún niño, en particular porque el niño se rebela cuando se da cuenta de que no todos están sometidos a la misma regla.

"La ley es la codificación del rol que éste juega, de la misma manera que todos los otros, y que todos los otros deben respetar en la misma medida que éste, es decir el rol de escolar" (Kant, 1966, p. 125).

Este modelo es jurídico porque la autoridad no es el resultado del enfrentamiento de dos individualidades, pero sí de la relación de dos funciones en las que las jerarquías están ligadas entre ellas por relaciones de autoridad. El poder del maestro pertenece a su función, y no puede hacer uso de éste sino en la medida en que se le permite ejercer esa función.

La escuela, así como la sociedad moderna, descansa sobre el principio de que todos son iguales delante la ley o de los reglamentos. El propio funcionamiento de la

educación está destinado a inculcarle al niño el sentido de igualdad. Este hecho es de importancia en la universalización del comportamiento individual. El niño tiene que vencer sus tendencias particulares, su propia psicología, para respetar las reglas universales, es decir para actuar de una manera que sea aceptable para todos.

También podemos hablar de un modelo jurídico en otro sentido. El hecho de que se le pida al niño que se adapte a la realización social propia del escolar, significa que lo que se le exige son los actos, no los pensamientos o sentimientos. La escuela debe tratar lo que el niño hace, no su psicología. La escuela impone al niño un comportamiento objetivo, al mismo tiempo le da la posibilidad de una intimidad propia, y una cierta libertad de conciencia. En el marco de la escuela, el niño escapa en parte a sus padres como a sus maestros; desarrolla el embrión de una vida privada. En la escuela como en la sociedad, las exigencias de trabajo y las relaciones de autoridad se aplican a los actos. La psicología y la afectividad se encuentran sometidas a las exigencias de la función. Por lo tanto, creemos que la disciplina debería estar fundada sobre la idea del derecho y no sobre el poder de las normas. Esto dependerá de la filosofía que inspira la práctica pedagógica, de la concepción del Estado y de la educación. Por esto la necesidad de una filosofía crítica.

Discusiones finales

Rousseau anuncia el romanticismo y mantiene con el Siglo de las Luces una relación ambivalente. Encontramos en sus escritos la importancia de la educación, los valores de la tolerancia, de la libertad, de la igualdad y una reflexión socio-política crítica. Pero su evaluación del progreso científico artístico de la humanidad es negativo. El progreso ha pervertido al hombre naturalmente bueno.

La cuestión fundamental que plantea Rousseau es cómo instituir bien. ¿Cómo pasar

correctamente del estado de naturaleza al estado social? Instituir, es establecer instituciones, es decir estructuras normativas reguladoras del comportamiento de los hombres entre sí. Instituir es conducir al niño a interiorizar estas estructuras, es decir educarlo. Instituir es fundar una sociedad. Nos preguntamos, ¿cuáles son las instituciones que llevan a la expansión de cada ser humano y no a la perversión de la mayoría? ¿Cuál es la fuente de las buenas instituciones?

El problema de Rousseau no está planteado en el vacío. Parte de una hipótesis y de una comprobación. La hipótesis es la del "buen salvaje", la verificación es la del "civilizado perverso". Para Rousseau los individuos son impulsados por el deseo de surgir, de poseer, de dominar. Solo el amor propio los inspira. ¿Cómo es esto posible si el ser humano es por naturaleza bueno? La respuesta de Rousseau es neta: es la sociedad la que perverte. Las malas instituciones, reemplazadas por una educación nefasta, son la causa de este estado detestable.

Por lo tanto hay que *re-instituir, re-fundar* la sociedad sobre una base que no sea alienante. Rousseau nunca dijo que debemos destruir a la sociedad para retornar al estado de naturaleza. Esta sugerencia hubiera sido absurda, porque el estado de naturaleza es una ficción que solo debe ayudar -por contraste y como una hipótesis heurística- a determinar la esencia y el origen del mal. Debemos resaltar que Rousseau no tenía la ilusión de reinstituir -de reformar en la base- las instituciones de la importancia de Francia. En el seno de éstas, sólo el individuo puede ser todavía preservado, si tiene una educación apropiada como la propuesta en El Emilio y a pesar de la sociedad en que ha nacido. La re-institución es concebible solo para las sociedades pequeñas en donde las virtudes no han sido todavía perdidas. Rousseau redacta una constitución para la República de Ginebra y para Córcega. Su referencia ideal es la democracia de la antigua Grecia, productora de hombres extraordinariamente virtuosos. Concretamente, sólo la *democracia* se acerca

a este ideal: "En la democracia los sujetos y el soberano no son más que los mismos hombres considerados en sus diferentes relaciones" (*carta d'Alambert*). En una democracia o, como Rousseau escribe, en una república, el gobernador tiene como función ejecutar la voluntad general. Sólo la voluntad del conjunto de la nación o del pueblo es soberana y fuente legítima de poder y de derecho. El gobernador es responsable de las instituciones que velan de que cada individuo respete la voluntad general; esta voluntad es en principio, simultáneamente la de cada uno. Quienquiera la transgreda está en contradicción con la misma. El gobierno republicano y democrático debe al mismo tiempo procurar que cada individuo sea criado en el cuidado y el respeto de la voluntad general. La educación es un *proceso* en el curso del cual, y cada vez más conscientemente, el niño aprende a hacer suya la voluntad general, a renunciar a sus deseos particulares y egoístas. Adulto, estará listo para asumir plenamente el contrato social.

Rousseau no distingue filosofía moral y filosofía política. Su objetivo es ciertamente el triunfo de los valores morales. Pero existe una conciencia viva sobre la importancia de lo político -de las instituciones y de *instituir*, en el sentido también de educar- a fin de que su triunfo pueda ser posible y permanente. Es en las Confesiones (1745) en donde afirma que todo tiene que ver con la política.

Hemos visto cómo en muchos aspectos la noción *de voluntad general* anuncia la filosofía moral y política de Kant, el cual tenía la obra de Rousseau en alta estima. Para Kant también, la síntesis de la razón (facultad de lo universal) y de la voluntad constituye la cúspide de la moralidad. La norma es el *imperativo categórico*, que debería ser la regla suprema de cada individuo, pero también de toda la sociedad, y para extenderse a la humanidad entera.

Para Kant la educación es la mediación indispensable que puede permitir que la historia adquiera un sentido vectorial continuo, pero ésta es una tarea ardua en tanto es aban-

donada por los reyes y traicionada por los maestros. Hacia fines del siglo XVIII, Kant podía creer que el hombre conocía un estado de mayoría, lo cual daba esperanzas para hacer reinar el Derecho: una nueva era política, en donde los estados republicanos garantizaban el ejercicio de la libertad. El hombre que piensa y que es autónomo será un buen ciudadano. En este sentido, "las luces" (*Aufklärung*) son las que hacen que el hombre *salga* de la minoría que él debe imputarse a sí mismo" (Kant, *Qu'est ce que les Lumières?* (1784), en *Elements métaphisiques de la Doctrine du Droit*, pág. 281; citado por About, Pierre, 1981, pág. 92). La minoría consiste en la incapacidad de la inteligencia de servirse de sí sin ser dirigido por otro. La *luces* designan el acontecimiento en la Europa del siglo XVIII, de una fe en la razón capaz de adquirir un conocimiento del mundo, del Estado, de la moral, acompañado de una creencia en el progreso. Las instituciones históricas imperfectas o producidas según modalidades en donde la razón es menos eficaz que la fuerza, son el germen del bien; le queda a la razón práctica, de donde emana el deber en su pureza, hacer reinar la realidad del ideal.

Es entre las instituciones humanas y la razón práctica, en donde se sitúa el proyecto pedagógico, que comienza en el estado de naturaleza y que sale de éste por la disciplina y la cultura. Es una idea constante en Kant, situar a la educación como parte del progreso histórico: ésta es la unión de la naturaleza y de la cultura, en la transformación del hombre natural en un ser civilizado, destinado a la concordia, y por lo tanto a una conciencia ordenada hacia fines específicamente morales.

Para el hombre, como para la humanidad, salir del estado de naturaleza es un deber: el tratado de pedagogía se respalda tanto en una filosofía de la historia, como en una antropología filosófica y en una ética de la razón práctica. La disciplina que separa al hombre de sus instintos o que lo orienta según la razón, resume la fase que ha constituido la infancia de la humanidad. El acceso a la cultura por la instrucción es la substitución

de los fines originalmente naturales por los fines inteligibles. El destino moral es la determinación de la existencia según una valorización universalmente válida si se conjugan la finalidad de la existencia individual y los fines que tienen validez para la comunidad de individuos. El contrato social no es un hecho, es una idea que los seres humanos pensantes que se consideran libres deben promover para que se realice en las instituciones políticas.

Notas

- 1 Principio que ha sido retomado en la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano del 26 de agosto de 1789, art. 6.
- 2 Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, art. 9.

Referencias bibliográficas

- About, Pierre. *Traité de Pédagogie (Kant)*. Introduction et notes. Hachette, 1981.
- Arendt, H. *Essai sur la Révolution*. Gallimard, 1967.
- Aristóteles. *Política*. Libro III, Cap. 7. Ed. Vrin.
- Branislaw, Baczkó. *Une éducation pour la démocratie*. Ed. Garnier, Paris, 1982.
- Canivez, Patrice. *Eduquer le citoyen? Philosopher au présent*, Hatier, Paris, 1990.
- Formoso, Manuel. *El contrato social (Rousseau)*. Introducción, notas y traducción, Editorial Nueva Década, San José, Costa Rica, 1988.
- Flores, Corina. *Aristóteles y el lenguaje*. Trabajo de investigación, Posgrado en Filosofía. Universidad de Costa Rica, 1994.
- Gaillard, Pol. *Liberté et valeurs morales*. Hatier, Paris, 1978.
- Hottos, Gilbert. *De la Renaissance à la postmodernité*. De Boeck, 1997.
- Kant, E. *La paz perpetua*. Segunda sección.
- . *Traité de pédagogie. Oeuvres et opuscules philosophiques*. Sous la direction de Pierre José About. Paris, Hachette, 1981.
- . *Anthropologie*. Vrin, 1990.
- . *Idea de una historia desde el punto de vista cosmopolita*.
- . *Reflexiones sobre la educación*. Ed. Vrin, Paris, 1966.
- . *¿Qu'est ce que les Lumières?, en Elements métaphisiques de la Doctrine du Droit*. 1784.
- . *Fundamentación de la metafísica de las Costumbres*. Madrid: Espasa Calpe, 1981.
- Montesquieu. *El espíritu de las leyes*. Garnier-Flammarion, 1979.
- Rousseau, J. J. *El contrato social*. Editorial Nueva Década, 1988.
- Rousseau, J. J. *Emilio (de la educación)*. Fondo de editorial progreso. Libro II. Sin fecha de edición.
- Rousseau, J. J. *Obras completas*. Paris, Gallimard T IV, 1969.
- Stirn, François. *Violence et pouvoir*. Hatier, Paris, 1978.
- Tassin, E. *Kant ou la raison du dressage*, In: Enseigner: dresser? Les amis de Sévres, #4, décembre, 1986.
- Weill, Eric. *Philosophie politique*. Vrin, 1956.