

*Escuela de Atenas. -Roma Vaticano-. Los discípulos de Sócrates. -Fragmento-.*

# **CONDORCET Y LA EDUCACIÓN: APORTES PARA LA FORMACIÓN DE UN "HOMBRE NUEVO"**

**Alberto Filipe Araújo**

## RESUMEN

### CONDORCET Y LA EDUCACIÓN: APORTES PARA LA FORMACIÓN DE UN "HOMBRE NUEVO"

*Condorcet considera, en el marco de un modelo antropológico y el horizonte de la ética de los derechos humanos y de una organización política democrática, que mediante la facultad racional, la tolerancia y la humanidad, la instrucción pública y nacional debe formar al hombre nuevo, un ciudadano autónomo, responsable, lúcido, libre de la ignorancia y crítico. Esta contribución de Condorcet al siglo de las Luces, se encuentra en una de las líneas desarrolladas en el ámbito de la Revolución como dos concepciones del hombre nuevo: la de la maduración progresiva del hombre mediante la educación y la instrucción, frente a la otra, que presenta al hombre como inmediatamente regenerado*

## ABSTRACT

### CONDORCET AND EDUCATION: CONTRIBUTIONS FOR THE FORMATION OF A "NEW MAN"

*In the context of an anthropological model and the horizon of human rights ethics and political democratic organization, Condorcet considers that, by means of rationality, tolerance, and humanity, public and national instruction should educate a new autonomous, lucid, and responsible citizen free from ignorance. Condorcet's contribution to Enlightenment is developed in the context of the Revolution through two conceptions of a new man: one who is continuously growing through education and instruction and the other, who is immediately regenerated.*

## RÉSUMÉ

### CONDORCET ET L'ÉDUCATION: APPORTS POUR LA FORMATION DE L'HOMME NOUVEAU

*En partant d'un modèle anthropologique et d'après l'éthique des droits humains et d'une organisation politique démocratique, Condorcet considère que l'instruction publique et nationale doit former l'homme nouveau, par la rationalité, la tolérance et humanité : un citoyen autonome, responsable, sensé, libre d'ignorance et critique. Cet apport de Condorcet au Siècle des Lumières est développé dans l'un des courants de la Révolution dans deux conceptions de l'homme nouveau: celle d'un homme qui mûrit progressivement grâce à l'éducation et l'instruction et celle d'un homme aussitôt régénéré.*

# CONDORCET Y LA EDUCACIÓN: APORTES PARA LA FORMACIÓN DE UN "HOMBRE NUEVO"

Alberto Filipe Araújo\*

Traducción del portugués: Óscar Restrepo

Traducción de las citas del francés: Tomás Cortés

*Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auroient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes: celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des aîtres et celle des esclaves.<sup>1</sup>*

Condorcet

*Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts. (...) Car l'objet de l'instruction n'est pas de perpétuer les connaissances devenues générales dans une nation, mais de les perfectionner et de les étendre.<sup>2</sup>*

Condorcet

## INTRODUCCIÓN

**E**n este trabajo estudiaremos, por un lado, la contribución efectuada por Condorcet al pensamiento educativo del Siglo de las Luces y, por otro, intentaremos percibir cuál sería la línea de los filósofos de las Luces que esperaban por la educación la llegada de un "hombre nuevo", o el modelo de ciudadano, que nosotros iden-

tificamos como hombre nuevo, que ellos pretendían formar.

De acuerdo con los objetivos antes mencionados, dividiremos el presente estudio en tres partes: 1) elementos bio-bibliográficos, 2) las líneas generales del pensamiento de Condorcet respecto a la educación y 3) el "hombre nuevo" de las Luces, la contribución de Condorcet.

---

\* Universidad del Minho, Braga, Portugal.

1. «Mientras haya hombres que no obedezcan sólo a su razón, que hereden sus pareceres de una opinión extranjera, en vano se habrían quebrado todas las cadenas, en vano esas opiniones por encargo serían verdades útiles; el género humano no se dividiría menos en dos tipos: el de los hombres que razonan y el de los hombres que creen, el de los seres y el de los esclavos».
2. «Generosos amigos de la igualdad, de la libertad, reunios para lograr del poder público una instrucción que haga popular la razón, o preparaos a perder muy pronto todos los frutos de vuestros nobles esfuerzos [...]. Pues el objeto de la instrucción no es perpetuar los conocimientos que se han vuelto generales en una nación, sino perfeccionarlos y extenderlos».

## 1. ELEMENTOS BIOBIBLIOGRÁFICOS

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, nace el 17 de septiembre de 1743 en Ribemont (Aisne). Debido a la muerte de su padre, capitán de un regimiento de caballería, justo después de su nacimiento, es educado por su devota madre, quien le da una sólida educación religiosa. Estudia con los Jesuitas en Reims, París, y entra, en 1758, al Colegio de Navarra, donde despunta entre Clairaut, Fontaine y d'Alambert, con una tesis de análisis. Escribe *Essai sur le calcul integral* (1765) y *Essai sur le problème des trois corps* (1767). En 1769 ingresa a la Academia de Ciencias, donde escribe numerosos *Eloges* y sucede, en 1773, a Grandjean de Fouchy, en calidad de secretario. En el mismo año d'Alambert le presenta a la señorita de Lespinasse, quien a su vez le presenta a Turgot. De esta forma Condorcet establece amistad con los filósofos de las Luces, d'Alambert, Diderot, Helvétius, Voltaire y Condillac, y comienza a colaborar en el suplemento de la *Encyclopédie*.

En 1770, en compañía de d'Alambert, se traslada a Ferney con el fin de encontrarse con Voltaire. De esta época son su *Lettre d'un théologien à l'auteur du Dictionnaire des trois siècles* y *Vie de Voltaire*.

Cuatro años después, en 1774, su amigo Turgot es nombrado ministro y elige a Condorcet como inspector de finanzas (literalmente *des Monnaies*). Defiende al ministro contra Necker, escribiendo las *Lettres d'un laboureur de Picardie à M. Necker, autor prohibitif; Réflexions sur les corvées* y *Réflexions sur le commerce des blés*.

En 1782 Condorcet ingresa a la Academia Francesa y al año se convierte en ejecutor testamentario de d'Alambert. En 1785 escribe *Essai d'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*. Un año más tarde, 1786, se casa con Sophie de Grouchy, quien mantenía uno de los últimos

salones intelectuales del siglo XVIII, donde se reunían pensadores franceses, alemanes, ingleses y americanos: Adam Smith, Paine y Jefferson, entre otros. En 1778, Condorcet escribe *Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales; Réflexions sur l'esclavage des nègres; Essai sur la révolution d'Amérique, e Idées sur le despotisme e sur la forme des élections*. En el año de la Revolución, 1789, contribuye como crítico del antiguo régimen; con este fin redactó *Voeux de la Noblesse de Nantes*. Incluso no habiendo sido elegido para la Asamblea Constituyente, acaba por serlo para la *Commune* de París, donde se le encarga escribir un proyecto de estatutos de las instituciones municipales, además de asumir las funciones de comisario de la Tesorería Nacional, en 1791, tiempo en el que escribe varios textos de finanzas (*sur les monnaies*).

Entre 1791-1792 es diputado electo a la Asamblea legislativa, de la cual se convierte en secretario. En este período, tras la fuga del rey a Varennes, participa de la posición de los republicanos. En septiembre de 1792 es elegido en la convención como diputado para el círculo de l'Aisne. Durante este período trabaja en proyectos para la institución pública, como *Les Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, y el *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, además de tener elaborada, a petición de la Convención, un *Plan de Constitución*. El *Rapport et projet de décret*, debido probablemente a la guerra, pasó desapercibido frente al legislativo y frente a la "Convención Montagnarde". Su *Plan de Constitución* fue presentado en febrero de 1793, pero no fue aceptado; en lugar de éste se aprobó la *Constitución del 24 de junio de 1793*. Condorcet protesta públicamente contra esta Constitución, protesta que toma forma en su *Adresse aux citoyens français sur le projet d'une nouvelle Constitution*. El 8 de julio de este año, Chabot denuncia a Condorcet ante la Convención y obtiene una orden de aprensión contra éste el 3 de octubre. Condorcet, en julio del mismo año, se refugia en casa de Madame Vernet (el número 15 de la calle Servandoni). Su esposa se divorcia con el fin de asegurar los intereses de su hija Elise. Con la muerte de los diputa-

dos girondinos, Condorcet decide dejar su refugio para no incriminar a su anfitriona, pero ésta lo impide. En este tiempo Condorcet escribe *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, y *Avis d'un proscrit a sa filie*.

El 25 de marzo de 1794, Condorcet, ayudado por Sarret, esposo de Madame Vernet, llega a Fontenay-aux-Roses, donde espera encontrar refugio en casa de sus amigos Suard. Ante la imposibilidad de obtenerlo, deambula (el 27 de marzo) por la zona de Clamart, mientras Madame Vernet lo busca en el sur de París. Al día siguiente, 28 de marzo, herido en una pierna y hambriento, entra en un cabaret de Clamart, donde es reconocido por miembros del Comité revolucionario de la zona, quienes le piden su identificación. Este, no teniéndola, dice llamarse Pierre Simón, es arrestado y conducido a la prisión de Bourg-Egalité (*Bourg-la-Reine*). Al día siguiente es encontrado muerto en su celda, probablemente debido al agotamiento (Crampe-Casnabet, 1985; Kintzler, 1987; Badinter, 1988 [sic]<sup>3</sup>).

## 2. LÍNEAS GENERALES DEL PENSAMIENTO DE CONDORCET EN TORNO A LA EDUCACIÓN

De acuerdo con Daniel Hameline [sic], la educación moderna es un producto del siglo XVIII, fechado simbólicamente en 1762, año en el cual, como se sabe, se publicaron el *Emile ou de l'Education* y el *Contrat social*. Si extendiésemos esta fecha a 1775, que fue cuando Turgot, ministro de Luis XVI, y amigo de Condorcet, anunció un programa de educación nacional que cubría a todo el territorio y a todas las clases sociales, entonces entenderemos por qué la Revolución Francesa (1789) dio tanta importancia a los textos y proyectos sobre la educación.

Ahora sabemos que todos esos proyectos, incluidos los de Condorcet, le apostaron a un Estado moderno y emancipador. Con todo, es la ambigüedad de esta emancipación, por la imposición progresiva de una razón universal, lo que para Hameline caracteriza la vocación moderna de instruir. Pues si bien, por un lado, tiene como fin la secularización de las conciencias, no es menos cierto que ésta, por otro lado, permite «aplicar y sistematizar el encasillamiento del pueblo con miras a la conservación del orden y su renovación» (1986, 17). Lo que tal vez deba admitirse es que el ideal emancipador, vehiculado por la instrucción, sea en su esencia un «enigmático producto de la fuerza y el derecho» (1986,18), y, de ser así, la obra pedagógica fue, desde su inicio, pensada como obra política, como pertinentemente destaca Jean Houssaye (1998,55-74). Así las cosas, no extraña que el proyecto pedagógico de Condorcet para formar ciudadanos (*Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, 1791, y *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, 1792), se encuentre en el horizonte de la ética de los derechos del hombre (*Déclaration des droits*, 1789) y en el de una organización política democrática (*Plan de Constitution*, 1793).

Como escribe Michèle Crampe-Casnabet, en su ya clásico *Condorcet, lecteur des Lumières* (1985), la obra de Condorcet, por un lado, debe ser entendida a luz de la premisa general de la Ilustración, forjada por los autores de la revista *Berlinische Monatsschrift*, fundada en 1783, cual es la de "pensar por sí mismo", asociada a la "libertad racional" y al "racionalizar", y, por otro lado, es de subrayar su marca personal, sobre todo en lo que respecta a la instrucción pública como garante de la libertad y, obviamente, como liberación del entendimiento. Nótese, a propósito de esta última idea, que aunque Condorcet no conocía la filosofía kantiana, incluido *Was ist Aufklärung* (1784), tal cosa no impidió, como es sabido, que sus

3. N. del E. Ante la imposibilidad de contactar al autor, optamos por señalar convencionalmente con [sic] la ausencia de referencia bibliográfica, donde se indica. También más adelante, la disparidad de las fechas que aparecían entre el texto y la referencias bibliográficas, con [¿1996?].

trabajos (véase, por ejemplo, su *Esquisse*, 1793, donde el grito de guerra es el de «razón, tolerancia, humanidad») se ocuparan de la respuesta que Kant dio a aquello que eran las Luces (Crampe-Casnabet, 1985, 6-10):

[...] superación de la minoría de edad del hombre, de lo cual él mismo es el responsable. Minoría de edad quiere decir incapacidad de servirse de su entendimiento sin la orientación de alguien, minoría de edad de la que él es responsable, ya que la causa no reside en un defecto del entendimiento, sino

en una falta de decisión y de coraje de servirse de éste autónomamente. ¡Sapere Aude! Ten el coraje de servirte de tu propio entendimiento. Esta es la premisa de las Luces (Kant, 1985 [1784], 4).

En este sentido, no está de más enfatizar que el pensamiento de Condorcet se estructura en la creencia de que el hombre es, por su naturaleza, un ser indefinidamente perfectible, lo que de inmediato asume la idea de progreso como lo central en su filosofía.<sup>4</sup> A este respecto, Condorcet, en el prefacio de su testamento

4. Para mayor esclarecimiento y profundidad en el pensamiento de Condorcet, es bueno detenerse en el siguiente pasaje de Charles Coutel, tomado de la presentación que él hace a la *Politique de Condorcet*: «Le principe d'humanité devient très vite une valeur éthique et politique quand, à la suite de Voltaire, il sera question de dénoncer les erreurs judiciaires et les injustices. Cependant, Condorcet 'politise' l'humanisme des Lumières et ne se contente pas d'une approche 'humanitaire'. Sa république remonte au principe d'humanité, mais comme le prolongement d'une analyse conduite par la raison et non par le sentiment. En outre, cette raison est définie comme une faculté d'analyse objective qui détache l'homme de toute conception partisane et religieuse du monde. Ces exigences expliquent la pertinence du mot d'ordre qui ponctue et résume la philosophie des Lumières: «raison, tolérance, humanité». De l'exigence d'humanité, héritée de Voltaire, découlent les principes d'égalité et de tolérance; de l'exigence de rationalité, héritée de Descartes et de Newton, se déduit l'idée que les objets politiques doivent être *pensés*. La rationalité combinée avec l'humanité et l'égalité fait surgir l'exigence de *collégialité*, car il importe à la vérité et au bien public d'être recherchés par le plus grand nombre d'hommes. La collégialité est un principe fondamental chez Condorcet: elle fait de la tolérance le préalable du débat républicain. [...] Cet idéal de collégialité éclairée est présent dans la philosophie des Lumières et fonde la sociabilité politique à l'oeuvre dans la démocratie républicaine et la défense des droits de l'homme. L'Idéal républicain de Condorcet se fonde sur le commentaire politique et éthique des pré-supposés de la philosophie des Lumières. La *fraternité* [...] est la réunion de la collégialité, de l'égalité et de l'humanité. L'idée d'humanité combinée avec celles d'égalité et de tolérance donne du sens à la revendication de 'laïcité' déjà présente dans le concept de tolérance. La tolérance combinée avec la rationalité explique le sens du combat de Condorcet contre le fanatisme et la superstition. Plus loin dans *l'Esquisse* s'ajoute le principe de *perfectibilité* hérité de Turgot et de Rousseau: les hommes ne sont pas les jouets d'une quelconque Providence, et une 'faute originelle' n'entrave pas leur vie. La perfectibilité éclairée par la rationalité fonde l'idée de *progrès*: le progrès de la raison est la condition même de la république et explique le souci d'instruction publique; il diffuse des Lumières» (1991 [¿1996?], 16-17). [«El principio de humanidad se convierte rápidamente en un valor ético y político cuando, siguiendo a Voltaire, se trate de denunciar los errores judiciales y las injusticias. Sin embargo, Condorcet "politiza" el humanismo de las Luces y no se conforma con un enfoque "humanitario". Su república se remonta al principio de humanidad, pero como la prolongación de un análisis orientado por la razón y no por el sentimiento. Además, esta razón se define como una facultad de análisis objetivo que separa al hombre de cualquier concepción partidista y religiosa del mundo. Esas exigencias explican la pertinencia de la consigna que concreta y resume la filosofía de las Luces: "razón, tolerancia, humanidad". De la exigencia de la humanidad, heredada de Voltaire, se desprenden los principios de igualdad y de tolerancia; de la exigencia de racionalidad, heredada de Descartes y de Newton, se deduce la idea de que los objetos políticos han de ser *pensados*. La racionalidad combinada con la humanidad y la igualdad hace surgir la exigencia de *colegialidad*, pues es importante que la mayoría de los hombres busquen la verdad y el bien público. La colegialidad es un principio fundamental en Condorcet: ella convierte a la tolerancia en el elemento previo del debate republicano. Este ideal de colegialidad ilustrada está presente en la filosofía de las Luces y funda la sociabilidad política establecida en la democracia republicana y la defensa de los derechos del hombre. El Ideal republicano de Condorcet se funda en el comentario político y ético de los presupuestos de la filosofía de las Luces. La *fraternidad* [...] es la reunión de la colegialidad, de la igualdad y de la humanidad. La idea de humanidad combinada con las de igualdad y tolerancia da sentido a la reivindicación de "laicidad" ya presente en el concepto de tolerancia. La tolerancia combinada con la racionalidad explica el sentido del combate de Condorcet contra el fanatismo y la superstición. Más adelante en el *Esbozo* se añade el principio de *perfectibilidad* heredado de Turgot y de Rousseau: los hombres no son los juguetes de una Providencia cualquiera, ni una "falta original" les daña la vida. La perfectibilidad ilustrada por la racionalidad funda la idea de *progreso*: el progreso de la razón es la condición misma de la república y explica el interés por la instrucción pública; el progreso difunde las Luces»].

político, *Esquisse d'un Tableau Historique des Progrès de l'Esprit Humain* (1793, editado en 1795), refiere que su objetivo

*sera de montrer, par le raisonnement et par les faits, qu'il n'a été marqué aucun terme au perfectionnement des facultés humaines, que la perfectibilité de l'homme est réellement indéfinie; que les progrès de cette perfectibilité, désormais indépendante de toute puissance qui voudrait les arrêter, n'ont d'autre terme que la durée du globe où la nature nous a jetés. Sans doute ces progrès pourront suivre une marche plus ou moins rapide, mais jamais elle ne sera rétrograde, du moins tant que la terre occupera la même place dans le système de l'univers, et que les lois générales de ce système ne produiront sur ce globe ni un bouleversement général, ni des changements qui ne permettront plus à l'espèce humaine d'y conserver, d'y déployer les mêmes facultés, et d'y trouver les mêmes ressources* (Condorcet, 1988 [1793], 81).<sup>5</sup>

Este aparte ilustra bien el espíritu optimista de los actores de las Luces y su creencia en la progresiva e indefinida perfectibilidad del hombre, como, de hecho, lo reconoce Georges Gusdorf, a propósito de las doctrinas del progreso, las cuales reposan en la «Certeza de una humanidad consciente de lograr desde el logo una mejoría real, que prolonga al futuro esta flecha del tiempo, direccionada hacia el buen sentido» (1971, 332). Como puede verse, la ideología del progreso constituyó un valor fundamental de la cultura moderna (de la cual forman parte, por ejemplo, Turgot, Condorcet, Lessing y Kant), hace del intelecto emancipado la piedra angular sobre la que se edificará

un futuro radiante y mejor, una nueva "Âge d'Or" (Gusdorf, 1985,8-23). Todavía esta idea, al implicar el paso de la trascendencia a la immanencia, de la verticalidad a la horizontalidad, presupone una creencia en la perfectibilidad indefinida del hombre y una tendencia dominante y creciente hacia la felicidad, la cual reposa únicamente en mano de los hombres: ¿O no corresponde a estos la tarea de construir su propio destino que no se encuentra previamente definido?

Esta idea clave, la de que la historia muestra que el hombre no puede dejar de perfeccionarse, debe ponerse en relación con aquella según la cual el hombre está dotado de una facultad racional que lo conducirá, mediante la instrucción-educación, a transformarse en un ciudadano, no sólo autónomo y responsable sino, en términos de Catherine Kintzler, en un "universal singular" (1984 [¿1987?], 266-275), ciudadano de una república "laica" (Coutel, 1996 [¿1996 a o b?], 203-211). De este modo, este "universal singular", y aquí reside una de las características fundamentales del pensamiento de Condorcet, para asumir sus responsabilidades de ciudadano de la república "laica", tiene que saber conciliar las ideas de libertad y de igualdad, pues la primera es condición de la segunda, así como no existe felicidad sin libertad. Sin embargo, y para que esto acontezca, es necesario que el hombre se instruya y se eduque mediante una especie de contrato, a fin de construir un "pueblo de soberanos" (Catherine Kintzler), pues sólo la instrucción libera de la ignorancia:

*La piedra angular del pensamiento de Condorcet es la libertad. Para él la felicidad*

5. «consistirá en mostrar, por el razonamiento y por los hechos, que no se ha marcado ningún término al perfeccionamiento de las facultades humanas, que la perfectibilidad del hombre es realmente indefinida; que los progresos de esa perfectibilidad, independiente en lo sucesivo de todo poder que deseara pararlos, no tienen más término que la duración del globo en el que la naturaleza nos ha echado. Esos progresos podrán sin duda seguir un movimiento más o menos rápido, pero nunca retrógrado, al menos mientras la tierra ocupe el mismo lugar en el sistema del universo, y mientras las leyes generales de dicho sistema no produzcan en el globo una conmoción general, ni cambios que no permitan ya a la especie humana conservar, desplegar las mismas facultades ni encontrar en él los mismos recursos».

*no existe sin ella [...] es esta idea de libertad de pensamiento la que él opuso a la intolerancia, considerando esencial que la enseñanza fuera accesible a todos. En la opinión de Condorcet la disminución de la ignorancia permite que la felicidad penetre más en la sociedad (Lagrave, 1996, 340).*

Condorcet, aceptando que la razón era la única maestra de los hombres libres y defendiendo que el progreso de espíritu humano era ilimitado (la perfectibilidad del hombre), acabó por concluir que dicha perfectibilidad dependía íntimamente de la capacidad que la instrucción pública y nacional (escuela pública, universal y gratuita) tuviese de convertir a los hombres en sujetos más lúcidos con el fin de que fuesen más libres y mejores. En este sentido, se puede percibir la importancia atribuida por el autor a sus escritos sobre educación, ya referidos por nosotros, al punto de afirmar, en su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, lo siguiente:

*Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens, et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès, toujours croissants, des lumières, ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune. Cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques*

*intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine; dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée. Tel doit être encore l'objet de l'instruction; et c'est pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière (1982 [1792], 105,106).*<sup>6</sup>

Este párrafo, tomado, de las "Consideraciones Generales" del *Rapport*, revela cuánto apostaba Condorcet a la instrucción nacional para formar su ideal de ciudadano lúcido y liberal, por su creencia en el progreso, en el triunfo definitivo de las Luces e indefinida perfectibilidad de la especie humana. Es pues, desde aquí que se debe entender que, en el mismo *Rapport*, el autor refiere que:

*Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'entendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice (1990 [1792], 105).*<sup>7</sup>

6. «Dirigir la enseñanza de forma que la perfección de las artes aumente los gozes de la mayoría de los ciudadanos, y el bienestar de los que las cultivan; que muchos más hombres se vuelvan capaces de cumplir bien las funciones necesarias a la sociedad, y que los progresos, de continuo crecientes, de las Luces, abran una fuente inagotable de auxilio de nuestras necesidades, de remedios para nuestros males, de medios de dicha individual y de prosperidad común. Cultivar finalmente, en cada generación, las facultades físicas intelectuales y morales, contribuyendo así a ese perfeccionamiento general y gradual de la especie humana, última meta hacia la que toda institución social debe dirigirse. Tal debe ser aún el objeto de la instrucción; y para el poder público es un deber impuesto por el interés común de la sociedad, por el de la humanidad entera».
7. «Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para satisfacer sus necesidades, garantizar su bienestar, conocer y ejercer sus derechos, entender y cumplir sus deberes. Garantizar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria, de ser capaz de asumir las funciones sociales a las que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar la totalidad de los talentos que ha recibido de la naturaleza, y así establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley. Tal debe ser la primera meta de una instrucción nacional; y, desde este punto de vista, es para el poder público un deber de justicia».

Como se desprende de lo expuesto en la orientación general de su obra político-educativa, su proyecto filosófico, político y educativo traduce su fe en el futuro de la democracia, en el triunfo definitivo de las Luces, que es lo mismo que la victoria de la razón, de la tolerancia, de la humanidad, la igualdad y de la felicidad, mediante la instrucción pública y laica, y no por la educación que pertenece al dominio de lo privado: «*la puissance publique n'a pas droit de lier l'enseignement de la morale à celui de la religion. On a déjà vu que les opinions religieuses ne peuvent faire partie de l'instruction commune, puisque, devant être le choix d'une conscience indépendante, aucune autorité n'a le droit de préférer l'une à l'autre*» (Condorcet, 1994 [1790], 82 y ss., y Kintzler, 1984 [¿1987?], 239-254).<sup>8</sup>

Esta temática de la separación de la instrucción pública de las religiones es, sin embargo, retomada en su *Rapport* cuando escribe:

*Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts, seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La Constitution en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux, et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc*

*rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux* (1990, [1792], 123).<sup>9</sup>

Condorcet, retomando en su *Rapport* las ideas principales de sus *Mémoires*, nos ayuda a comprender mejor qué tipo de ciudadano quería él formar: Un ciudadano libre y emancipado del yugo y de la tiranía de la ignorancia mediante la instrucción, guiada por su idea de las Luces ("razón, tolerancia y humanidad") y por la creencia en que la pedagogía vuelve al hombre indefinidamente perfectible. Sin embargo, lo ahora referido no nos impide, antes por el contrario, interrogarnos sobre la imagen de "hombre nuevo" que el autor desea para su "Ciudad Nueva".

### 3. EL "HOMBRE NUEVO" DE LAS LUCES: LA CONTRIBUCIÓN DE CONDORCET

Con el fin de responder mejor a la pregunta anterior, consideramos pertinente referirnos a los estudios de Bronislaw Baczko (1980, 89-132), Mona Ozouf (1989, 116-157), Antoine de Baecque (1988, 193-208), y Carlota Boto (1996), entre otros, sobre el tema del "hombre nuevo". El primero de los autores referidos nos dice que este tema es una de las ideas-ímagenes más estimulantes que caracteriza la utopía pedagógica de las Luces y, en consecuen-

8. «el poder público no tiene derecho a ligar la enseñanza de la moral a la de la religión. Ya hemos visto que las opiniones religiosas no pueden formar parte de la instrucción común, ya que, al ser escogidas por una conciencia independiente, ninguna autoridad tiene derecho a preferir una u otra».

9. «Los principios de la moral enseñados en las escuelas y en los institutos serán los que, fundados en nuestros sentimientos naturales y en la razón, pertenezcan por igual a todos los hombres. La Constitución, al reconocer el derecho que cada individuo tiene de escoger su culto, al establecer una igualdad total entre todos los habitantes de Francia, no permite admitir, en la instrucción pública, una enseñanza que, rechazando a los hijos de algunos ciudadanos, destruiría la igualdad de las ventajas sociales y daría a dogmas particulares una ventaja contraria a la libertad de opiniones. Era pues rigurosamente necesario separar de la moral los principios de toda religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso».

cia, a la Revolución Francesa, que debe, en materia de educación, «*raser le passé, inventer Vavenir*»,<sup>w</sup> para fundar una "ciudad nueva", una "ciudad regenerada" en cuanto utopía de ciudad ideal, poblada por "hombres nuevos" instruidos y educados por formadores, profesores escogidos, entre los más capaces, los más patriotas y los más consagrados a los cuales se da un certificado de civismo (Baczko, 1980, 102-115, 117 [Éduquer et instruire] y 115-126 [Former les formateurs]):

*Para regenerar una nación, la educación nueva debe apoderarse integralmente del hombre, tanto del hombre físico como del hombre moral. Se trata, ciertamente, de enseñar, pero también, sobre todo, de educar [...] la finalidad de la educación es doble:*

*Por un lado, por así decir, técnica y por otro, moral. Es preciso enseñar al pueblo a leer, a escribir y a contar, es la fórmula recurrente consagrada en todos los proyectos [...] pero es preciso, sobre todo, que la educación nueva forme nuevas costumbres, que produzca "verdaderos republicanos". Un sistema de educación así concebido intentará el cambio radical soñado, producirá tanto bien como antes había de mal. Si ninguna dimensión de la vida colectiva escapa a la acción formadora de la educación republicana, entonces se verá a los hombres nuevos poblar un país feliz. Los sueños de futuro se alimentan de todas las esperanzas que se depositan en la educación. Los franceses son, en fin, felices porque son republicanos ardientes, y son ardientes republicanos porque son felices (Baczko, 1980, 99, 100).*

Si Baczko nos dice que el sueño de formar al "hombre nuevo" resume bien el ideal pedagógico de la Revolución Francesa, también Mona Ozouf, con su *UHomme Régénéré* (1989), en la que consagra un capítulo a la formación del "hombre nuevo" en el ámbito de la Revolución Francesa, refiere que con la idea del

"hombre nuevo" se toca un sueño central de la misma Revolución, puesto que es esta ambición la que confiere un «carácter premonitorio, anunciador de Revoluciones futuras». Si el "hombre nuevo" es fruto de una revolución radical, entonces este aparece como "hombre educado", en el sentido que le atribuye Ozouf cuando dice que la «regeneración era para ayer»; si, por el contrario, el "hombre nuevo" es fruto de una revolución, que aunque radical es incapaz de aniquilar o purificar al "pueblo impuro" de una sola vez, entonces él aparece como "hombre formado", siguiendo aún a Ozouf cuando destaca que la «regeneración era para mañana».

Lo que está aquí en cuestión son dos maneras diferentes de representarse al "hombre nuevo", esto es, la primera (la regeneración instantánea que apuesta por la ruptura violenta), optimista, ve al "hombre nuevo" como un producto puro (siempre en contacto con el "prestigio de los orígenes" y por eso mismo no degenerable) salido de la visión milagrosa de la Revolución o de la gracia revolucionaria; en cuanto que la segunda es pesimista (la regeneración "trabajada" que apuesta a la continuidad y al poder de transformación de la educación), encara al "hombre nuevo" como un producto siempre posible de degenerar, dado que está expuesto a los agentes del pasado:

*La primera es desenvuelta y espontánea, la segunda es meticulosa y dirigista, enteramente ligada a la figura de un legislador invisible, o ala mano escondida de un pedagogo, puesto que aquí la secuencia que va de las leyes a las costumbres es la única que se puede imaginar. La primera dejaba al azar las determinaciones del hombre nuevo y poco se preocupaba de las interrelaciones entre ellas. La segunda no soporta ninguna discordancia. La primera encaraba el futuro sin desconfianza. La segunda es obcecada por el miedo y el pánico al accidente (un*

10. «arrasar el pasado, inventar el futuro».

*nuevo encuentro, una educación nueva, una lectura insólita) que desharía su hombre nuevo. Aquello que caracteriza esta concepción de regeneración es simultáneamente la voluntad de terminar la tarea y el miedo sordo que ella deja interminable (Ozouf, 1989,145,146-157).*

Finalmente, Antoine de Baecque sostiene, en la misma línea, que el lenguaje antropológico del siglo XVIII se encuentra sumergido en imágenes relativas al sueño del "hombre nuevo", libre y regenerado que se contraponen al hombre antiguo y corrompido.<sup>11</sup> Por su lado, reseña cuatro escenarios, durante 1789, en los que aparece el tema del hombre nuevo: el primero se refiere a los escritos que saludan la apertura de los Estados Generales (*États Généraux*); el segundo aparece en la literatura que comenta y celebra la toma de la Bastilla; el tercero se centra en el gran debate sobre la *Declaración universal de los derechos del hombre y del ciudadano*, y el cuarto lo constituyen los panfletos de diciembre de 1789 y enero 1790,

los cuales hacen una especie de balance del primer año de la revolución:

*Las cuatro visiones principales del "hombre nuevo", en 1789, son simultáneamente complementarias y ambiguas: el hombre futuro, idealizado al comienzo del año, se torna en hombre fuerte, viril, preparado para el sacrificio en julio o para ser moldeado por una educación escogida, expresa ampliamente durante el debate sobre la declaración de los derechos, antes de ser recurrentemente recuperado, bajo todos los aspectos, por el discurso contrarrevolucionario, que construye un hombre desconocido y orgulloso. Estas concepciones se van a perpetuar en el imaginario político; el llamado al sacrificio, a la fuerza viril, fue, por ejemplo, el elemento central del discurso que la revolución realizó sobre sus mártires (de hecho los primeros se remontan a la toma de la Bastilla). El discurso educativo era, por otro lado, uno de los temas esenciales, y, por mucho tiempo, de concientización de una necesaria regeneración del francés (Baecque, 1988, 202).*

11. Antoine de Baecque encara el tema del "hombre nuevo" como una prolongación de la metáfora corporal que trata al cuerpo como individualidad viva y a la comunidad humana como organismo que congrega todos los cuerpos individuales: «La métaphore corporelle offre ce rêve aux hommes d'État et aux hommes de lettres: l'illusion d'un ordonnancement organique de la communauté humaine, donc une prétention scientifique à l'observer et à l'organiser» (1993,17) [«La metáfora corporal ofrece este sueño a los hombres de Estado y a los hombres de letras: la ilusión de un ordenamiento orgánico de la comunidad humana, por tanto una pretensión científica de observarla y organizarla»]. El cuerpo, en los finales del siglo XVIII, era simultáneamente una forma de representación política y una muestra científica del saber. Teniendo en cuenta esta observación, el autor, durante el año de 1789, distingue dos tipos de figuras/metáforas corporales del "hombre nuevo", aquel salido de las obras que saludan la apertura de los Estados Generales y, el otro, proveniente de las innumerables descripciones de la toma de la Bastilla: «La première figure de l' 'homme nouveau', dessinée par les ouvrages saluant l'ouverture des états généraux, est un personnage paisible, aux moeurs calmes, renouant avec un âge d'or de bien-être tranquille, évoluant en quelque sorte dans un espace épuré, dans la géométrie parfaite façonnée par le discours utopique. Apparemment éloigné de cette sérénité [la deuxième figure), l' 'homme nouveau' porté par les nombreuses descriptions de la prise de la Bastille est un être de force, de vigueur, voire de violence, symbolisant la régénération d'un peuple 'briseur de chaînes'. [...] Deux visions de l' 'homme nouveau' semblent ainsi se dessiner dès les débuts de la Révolution. D'une part, l'instantanéité de la rupture régénératrice telle qu'elle se déploie dans les projets de réforme générale et les brochures célébrant la chute de la Bastille. D'autre part, l'intégration de l'homme nouveau dans la communauté par une éducation sévère, reflet vertueux d'une exclusion rigoureuse de l'homme ancien jugé irréformable» (1993, 176, 177 y 183). [«La primera imagen del hombre nuevo, dibujada en las obras que acogían favorablemente la apertura de los Estados Generales, es un personaje apacible, de costumbres serenas, que evoca una edad de oro de bienestar tranquilo, que se mueve de alguna manera en un espacio depurado, en la geometría perfecta moldeada por el discurso utópico. Aparentemente alejado de esa serenidad [la segunda imagen], el "hombre nuevo" reflejado en las numerosas descripciones de la toma de la Bastilla es un ser de fuerza, de vigor, aun de violencia, que simboliza la regeneración de un pueblo "rompedor de cadenas". Dos visiones del "hombre nuevo" parecen trazarse así desde los inicios de la Revolución. Por un lado, la instantaneidad de la ruptura regeneradora tal como se despliega en los proyectos de reforma general y en los folletos que celebran la caída de la Bastilla; por otro, la integración del hombre nuevo en la comunidad por una educación severa, reflejo virtuoso de una exclusión rigurosa del "viejo hombre" considerado irreformable»].

Constatamos de esta forma que en el ámbito de la Revolución se desarrollaron dos concepciones de "hombre nuevo": la primera, ligada a la línea instantánea y optimista, presentaba al hombre como inmediatamente regenerado; la segunda, relacionada a la línea de maduración progresiva del hombre mediante la educación (la cual inculcaría los valores y las virtudes) y la instrucción (desde la trilogía de saber leer- escribir- contar). Es pues, en esta segunda concepción y en el marco de la formación de un "hombre nuevo" donde se inscriben las obras de Condorcet, las de carácter pedagógico, incluidas las *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* (1790) y el *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (abril a diciembre de 1792), las cuales, como subraya Baczko, están profundamente marcadas por la idea de historia-progreso, desarrollada por el autor en su *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793, editado en 1795), y, añadimos nosotros, por el tema del "hombre nuevo" o, si se prefiere, del "nuevo ciudadano". Es de anotar que los trabajos referidos traducen su optimismo y su fe en el «futuro de la democracia, asegurando la felicidad y el desenvolvimiento de cada individuo, y el progreso indefinido del espíritu humano» (Baczko, 1982,178).

No obstante, la cuestión se torna más compleja, puesto que ésta implica necesariamente el modelo antropológico sobre el cual reposa el "hombre nuevo" imaginado por Condorcet, el cual es inseparable de una concepción de los derechos del hombre. De hecho, Bernard Jolibert, que hace la introducción a la *Instruction publique en France pendant la Révolution*, de C. Hippeau (1990), destaca, a este propósito, que el común denominador de las distintas sensibilidades de los proyectos educativos revolucionarios (Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme y Michel Le Peletier, entre otros) es

precisamente la idea de "hombre nuevo", con ] las implicaciones que de ella emanan: «es el I modelo antropológico que debe representar al ' hombre nuevo, modelo que deja vislumbrar 1 una dificultad esencial que se deriva de la idea de los derechos del hombre: es la idea de ciudadanía» (1990,14).

Es esta idea de *ciudadanía* la que ocupa, en gran parte, los escritos filosóficos y educativos del siglo XVIII. Por eso no debe sorprender que esta idea esté también presente en el pensamiento filosófico-educativo y político de Condorcet. Esta se encuentra asociada a su *Declaración de los derechos del hombre*, que el autor pretendía completa (1996 [1789], 181-189). En este sentido, no es casual que él escriba que las «*lumières nécessaires à chaque individu pour exercer sa raison sont une connaissance analytique raisonnée des droits de l'homme*» (1996 [1789], 178),<sup>12</sup> pero este conocimiento analítico, este aprendizaje de ciudadanía, se efectúa mediante la instrucción pública, la cual rompe simultáneamente con el modelo educativo espartano y con el proyecto rousseauiano de una religión civil. Así las cosas, si el ideal a formar es un *ciudadano* lúcido, es importante, a nuestro modo de ver, preguntar de qué modo se realizará esta formación. Así, Condorcet apuesta a la necesidad de instruir a los *futuros ciudadanos*, con el fin de que estos se formen por sí mismos, guiados por los principios de racionalidad y de perfectibilidad, los cuales desarrolla en su concepción filosófica.

En términos políticos, son la libertad y la igualdad las que crean las condiciones para que el ciudadano pueda emerger, se pueda formar, tanto más cuanto que es por la primera que el *ciudadano* se opone al "sujeto" del *Antiguo Régimen*, y es por igualdad de derecho que éste rompe con el sistema de privilegios propios de la monarquía, con su culto a la hereditariadad social. Si tenemos igualmente en cuen-

12. «luces necesarias a cada individuo para ejercer su razón son un conocimiento analítico razonado de los derechos del hombre».

ta, como reclama Condorcet, que es preciso conciliar la libertad con la igualdad, conciliación que produce la felicidad para la comunidad de ciudadanos lúcidos, entonces tendremos que aceptar que, por un lado, es a la instrucción pública a la que compete llamar a los hombres a la libertad, y, por otro lado, que la idea de *ciudadanía* es una consecuencia directa suya:

*El ideal humano es realmente el ciudadano. Pero con Condorcet la ciudadanía se apoya sobre la idea de libertad individual. El ciudadano es, desde el principio, un hombre libre que delibera, vota, y escoge la ley a la cual decide obedecer. Aquí la libertad individual es fundadora. No se trata ya de educar para inculcar los modelos sociales a los niños, dándoles la ilusión de libertad. Se trata, por el contrario, de darles, incluso de manera forzada, si es necesario al principio, los instrumentos cognitivos de su libertad. La instrucción es aquí puesta como condición de realización de la libertad primera (Jolibert, 1990, 15).*

En esta perspectiva, el *ciudadano* es concebido como un sujeto libre, en el cual la igualdad reposa sobre una libertad fundadora incuestionable, esto es, en el cual la igualdad es una consecuencia de la libertad, que impele a la «sociedad a dar al pueblo una instrucción pública» y a que ésta cree las condiciones para que el *ciudadano* se sienta libre, ampliando «su igualdad de derechos»:

*Le devoir de la société, relativement à l'obligation d'étendre dans le fait, autant qu'il est possible, l'égalité des droits, consiste donc à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille et de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs (Condorcet,*

1994 [1790], 64; 1988 [1793 - editado en 1795], 276-277).<sup>13</sup>

Vemos de este modo que el ciudadano, fruto de una instrucción pública más liberal y optimista, aparece como un ciudadano crítico, porque es libre para optar y para escoger su camino en una república que se pretende más perfectible, más justa, más tolerante, más igualitaria, más libre, más escolar, más racional y más humana.

## CONCLUSIONES

Finalmente, nos permitimos llamar la atención, en la línea de Jean Brun, sobre la presencia de aquello que él denominó "historicismo prometeico", la *mundividencia* de las Luces y, agregamos nosotros, la modernidad educativa. Este historicismo determina que la historia, muy especialmente a partir del siglo XVIII y, sobre todo, en el siglo XIX, está al servicio del proyecto humano de autoeducación y de autodivinización:

*El historicismo prometeico comienza a esbozarse en el siglo XVIII y se afirma claramente en el siglo XIX, cuando el hombre ve en el tiempo no solamente la usura que éste le provoca, o no, sino, sobre todo, aquello que él mismo hace o dirige. [...] Las filosofías de la historia, que se prolongan siempre a través de las aplicaciones políticas, procuran controlar los comandos de la evolución temporal [chronogénese] que harán de la humanidad el Gran Ser autoeducador (Brun, 1990, 16,17).*

Correlativo a este proyecto, la historia, para el hombre de las Luces, desempeña un papel "cuasitrascendente", por cuanto el progreso técnico-científico, la libertad, la igualdad, la razón, la tolerancia, la humanidad, la escolari-

13. «El deber de la sociedad, respecto a la obligación de extender de hecho, tanto como sea posible, la igualdad de derechos, consiste pues en procurar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes de hombre, padre de familia y ciudadano, para sentir y conocer todos sus deberes».

dad, la felicidad y la creencia en la perfectibilidad real e indefinida de la naturaleza humana, asegurarán, en el seno de la misma comunidad de los hombres lúcidos, las condiciones para que el reino de Dios se realice en la tierra, aunque en un futuro indeterminado. Subyacente a este proyecto, se encuentra la pro-

mesa tentadora de la Serpiente, del *Génesis*, que se resume en la frase «vosotros seréis como dioses», la cual expresa, para Jean Brun, «el manifiesto revolucionario de una historia y de una política prometeica gracias a las cuales el hombre se convierte en su propio Creador y en su propio Salvador» (1990,199).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZKO, Bronislaw (1980). "Former l'homme nouveau ... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française". In : *Libre*. No. 8. pp. 89-132.

\_\_\_\_\_ (1982). *Une Éducation pour la Démocratie. Textes et Projets de l'Époque Révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères.

BAECQUE, Antoine de (1988). "L'Homme Nouveau est arrivé, 1 «régénération» du français en 1789". In : *Dix-Huitième Siècle*. No. 20. pp. 193-208.

\_\_\_\_\_ (1993). *Le Corps de l'Histoire, Métaphores et Politique (1770-1800)*. Paris: Calmann-Lévy.

BOTO, Carlota (1996). *A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp. [Particularmente, 3. Condorcet e a Escola Democrática, pp. 109-151],

BRUN, Jean (1990). *Philosophie de l'Histoire. Les Promesses du Temps*. Paris: Stock. [Especialmente, pp. 9-20 e 203-226],

CONDORCET (1982 [1792]). "Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique" (avril - 1792 - décembre 1792). In : BACZKO, Bronislaw. *Une Éducation pour la Démocratie. Textes et Projets de l'Époque Révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères, pp. 177-261.

\_\_\_\_\_ (1988 [1793 - edt. em 1795]). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris: Flammarion.

\_\_\_\_\_ (1994 [1790]). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion.

\_\_\_\_\_ (1996 -Textes choisis et présentés par Charles Coutel). *Politique de Condorcet*. Paris: Payot.

COUDEL, Charles (1996a). *A L'École de Condorcet. Contre L'Orléanisme des Esprits*. Paris: Ellipses.

\_\_\_\_\_ (1996b [¿1991?]). *Politique de Condorcet*. Paris: Payot.

CRAMPE-CASNABET, Michèle (1985). *Condorcet, lecteur des Lumières*. Paris: PUF.

GUSDORF, Georges (1971). *Les Principes de la Pensée au Siècle des Lumières*. Paris: Payot.

GUSDORF, Georges (1985). "Réflexions sur L'Âge D'Or. Tradition de L'Âge D'Or en Occident". In: *Les Templiers, le Saint-Esprit et L'Age D'Or (II Colloque de Tomar - Rencontres Internationales de Tomar)*. Lisboa: Gabinete de Estudos de Simbologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 8-23.

HOUSSAYE, Jean (1998). "Pédagogie et Politique: Évolution des Rapports". In : MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e Ensinar História da Educação (Actas do 2- Encontro de História da Educação de 8-9 de Novembro de 1996)*. Braga: IEP/CEEP pp. 55-74.

JOLIBERT, Bernard (1990). "Introduction". In : HIPEAU, C. *L'Instruction Publique en France Pendant la Révolution*. Paris: Edit. Klincksieck. pp. 7-19.

KANT (1985 [1784]). *La Philosophie de L'Histoire*. Trad. de Stéphane Piobetta. Paris: Denoël. [Réponse à la Question: Qu'est-ce que «Les Lumières»?], pp. 46-55].

KINTZLER, Catherine (1984 [¿1987?]). *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: Minerve. [Cf. especialmente "Le Prométhée des Lumières", pp. 55-59],

LAGRAVE, Jean-Paul de (1996). "L'actualité de Condorcet". In : BOULAD-AYOUB, Josiane (sous la dir. de) – *Former un Nouveau Peuple? Pouvoir, Education, Révolution*. Québec-Paris: PUL-L'Harmattant. pp. 339-343.

OZOUF, Mona (1989). "La Révolution Française et la formation de l'homme nouveau". In : *L'Homme Régénéré. Essais sur la Révolution Française*. Paris: Gallimard, pp. 116-157.

## BIBLIOGRAFÍA

ARAÚJO, Alberto Filipe. *O «Homem Novo» no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: Univ. do Minho/IEP/CEEP, 1997.

BACZKO, Bronislaw. "Instruction Publique". In : FURET, François et OZOUF, Mona (sous la dir. de). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française - Institutions et Créations*. Paris: Flammarion, 1992. pp. 275-291.

\_\_\_\_\_ *Les Imaginaires Sociaux. Mémoires et Espoirs Collectifs*. Paris: Payot, 1984.

\_\_\_\_\_ *Lumières de L'Utopie*. Paris: Payot, 1978. [IV. L'Utopie et l'idée de l'histoire-progrès, 2. L'utopie – promesse de l'histoire, b. L'utopie comme réalisation de l'Histoire (Condorcet). pp. 192-210].

CHARBONNEL, Nanine. "La métaphore de la lumière dans le discours sur l'éducation". In : *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 10, No. 2.1997. pp. 59-70.

COUTEL, Charles. *La République et l'école. Une anthologie*. Paris: Presses Pocket, 1991.

HIPEAU, C. *L'Instruction Publique en France Pendant la Révolution*. Paris: Édit. Klincksieck, 1990.

JOLIBERT, Bernard. *Raison et Éducation*. Paris: Klincksieck, 1987 [Le XVIII<sup>e</sup> Siècle: les Lumières, pp. 73-90].

----- "Condorcet (1743-1794)". In : *Perspectives (Penseurs de l'éducation)*. Vol. I, No. 85-86.1993. pp. 201-213.