

Escuela de Atenas. -Roma Vaticano-, Grupo de los que entran. -Fragmento-,

**LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE ROUSSEAU.
UNA PROPUESTA DE RELECTURA DEL EMILIO**

María de Fátima Simóes Francisco

RESUMEN

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE ROUSSEAU. UNA PROPUESTA DE RELECTURA DEL EMILIO

Este artículo tiene la intención de analizar un fragmento del Emilio de Rousseau, conocido como "el episodio de las habas", con el objetivo de tornar explícitas algunas de las ideas pedagógicas defendidas por el autor. Se parte del punto de vista de que este filósofo fue casi siempre mal leído y mal interpretado por los manuales de Historia de la Educación. Así, se intenta presentar lo que, en nuestro entender, les faltó a esos manuales, o sea relacionar los textos de educación del autor con lo restante de su pensamiento, y perseguir una visión unitaria de su filosofía. Esta tentativa es realizada a partir de la investigación del fragmento del Emilio mencionada arriba. Se trata de la primera lección de moral del chico y de enseñarle la noción de propiedad privada. El análisis del contenido de la lección nos revela que, acerca de la propiedad, se va a proponer no una enseñanza ideológica sino, antes, una enseñanza crítica. De otro lado, el análisis de su forma nos va a poner en evidencia algunos de los principios pedagógicos más preciados para el filósofo.

ABSTRACT

ROUSSEAU'S PHILOSOPHY OF EDUCATION. A PROPOSAL OF REREADING "EMILE"

This article intends to analyze a fragment of Rousseau's Emile, known as "The Broad Beans Episode", in order to clarify some of the pedagogical ideas defended by the author. Our point of departure is the idea that this philosopher has often been misread and misinterpreted in the history of education manuals. Thus, we will try to relate Rousseau's texts on education to the rest of his thought to attain a unitary view of his philosophy. The fragment mentioned above focuses on Emile's first moral lesson and on the way he is taught the notion of private property. The analysis of its content reveals that, with regard to property, Rousseau proposes a critical teaching, rather than an ideological one. On the other hand, the analysis of its form will highlight some of the most important pedagogical principles for the philosopher.

RÉSUMÉ

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION D'APRÈS ROUSSEAU. UNE PROPOSITION DE RELECTURE DE L'ÉMILE

Cet article se propose d'analyser un passage de l'Émile de Rousseau, connu comme "l'épisode des fèves", dont l'objet est d'éclairer certains principes pédagogiques défendus par l'auteur. Nous partons de l'idée que Rousseau a été presque toujours mal lu et interprété d'une façon erronée dans les manuels d'histoire de l'éducation. Notre but est d'établir un rapport entre les textes d'éducation de l'auteur et le reste de sa pensée, en cherchant une approche unitaire de sa philosophie. Le passage qu'on examinera a pour sujet la première leçon morale de l'enfant et l'apprentissage de la notion de propriété privée. L'analyse du contenu de cette leçon nous révèle, d'une part, qu'au regard de la propriété privée on propose un enseignement critique au lieu d'un enseignement idéologique. D'autre part, l'analyse de la forme mettra en évidence les principes pédagogiques les plus chers au philosophe.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE ROUSSEAU. UNA PROPUESTA DE RELECTURA DEL EMILIO

María de Fátima Simões Francisco *

Traducción del portugués: Elkin Obregón

Es preciso reconocer que desgraciadamente Rousseau siempre fue, por diversas razones, un autor mal leído y mal interpretado. Sus textos pedagógicos -entre los cuales se destaca el tratado *Emilio o de la educación*- no fueron la excepción a esa regla. Separados del resto de su obra y de su pensamiento, sufrieron una inevitable deformación.¹ Creemos que es de la mayor utilidad visitar este autor, intentando para ello desplegar un espíritu abierto, con el fin de captar el sentido preciso que él pretendía para sus textos e ideas. Al emprender tal tarea veremos que este pensamiento nos ofrece muchas perspectivas iluminadoras, incluso de nuestras experiencias pedagógicas actuales. Para intentar en este artículo una lectura cercana de esos textos, nos parece conveniente, más que comentar las intenciones generales de Rousseau en el transcurso del *Emilio*, ver cómo operan y actúan dichas intenciones en un pasaje de esa obra. El pasaje seleccionado es un fragmento rico y ejemplar al que se conoce como "episo-

dio de las habas" (Rousseau, 1968,84-87).² Nos proponemos tomar ese pasaje en el que el autor ilustra sus ideas pedagógicas y analizarlas, con el fin de captar en qué consiste la singularidad de su visión del fenómeno de la educación.

1. DEL CARÁCTER PARADÓJICO DE LA PRIMERA LECCIÓN MORAL

Grande es nuestro desconcierto al leer, en ese pasaje del segundo libro del *Emilio*, que la primera y más necesaria lección moral que debe ser dada al niño alude a la noción de propiedad privada. Y esto, justamente, después de haber visto insistir al autor, en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1973), en la idea de que el advenimiento de la propiedad privada fue, en la historia humana, nada más y nada menos que la primera

* El texto que aquí presentamos constituye una versión bastante ampliada y profundizada de un artículo ya publicado (Francisco, 1998). La autora, profesora doctora del área de Filosofía de la Educación del Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, es graduada en filosofía, ha publicado trabajos sobre Rousseau, Hannah Arendt y Aristóteles.

Dirección electrónica: simoes@usp.br

1. Véanse las observaciones de Yves Vargas en *Introduction à l'Emile de Rousseau* (1995), sobre todo las páginas 1,2 y 313. Tendemos a concordar con él cuando dice: «Si Rousseau ne cesse d'être célébré pour ses idées sur l'éducation, il faut avouer un paradoxe: personne n'a jamais pris en compte l'ensemble de sa théorie, et seules des citations, des remarques, des exemples sont avancés hors de leur contexte, soit dans les phalanstères pédagogiques d'Allemagne au XIXe siècle, soit par les théories «non directives» ou la psychologie des «stades» de l'enfant» (Vargas, 1995,313) [«Si Rousseau no deja de ser alabado por sus ideas sobre educación, hay que reconocer una paradoja: nadie ha considerado nunca el conjunto de su teoría, y sólo se exponen citas, observaciones y ejemplos fuera de contexto, sea en los falansterios pedagógicos de Alemania en el siglo XIX, por las teorías «no directivas» o la psicología de los «estadios» del niño»].
2. Utilizaremos aquí para efectos de la cita la traducción brasilera de Sérgio Milliet, tomando la libertad de alterarla cuando nos parezca necesario.

fuente de todos los males.³ ¿Cómo entender esa *paradoja* del que ha sido llamado "filósofo de las paradojas"? Bien podríamos, aceptando un punto de vista generalizado acerca de un Rousseau defensor de los valores de la sociedad burguesa -basándonos en lo que habría sido la gran inspiración de los líderes de la revolución francesa-, entender la lección aprendida por Emilio como meramente ideológica.⁴ Más aún cuando ella parece prestarse a tal lectura. Pero el problema estaría entonces -si intentamos buscar una visión unitaria del pensamiento del autor- en conciliar esa lectura con la profunda crítica a la propiedad privada que encontramos en el *Discurso*. ¿Cómo leer simplemente así esa primera lección moral cuando lo vemos, por ejemplo afirmar, en la historia hipotética que traza de los pueblos, que el origen de las miserias del más desafortunado período de la historia humana, el tercer estado, coincide precisamente con el advenimiento de la apropiación privada de la tierra? Y más: ¿cómo ver en la lección una apología de la propiedad privada, cuando lo vemos decir que la etapa de hombre salvaje -en la cual esa institución no existe y rige la propiedad colectiva de la tierra- fue la más feliz, y que en ella debería haberse detenido la historia humana?

Si prestamos la debida atención a su crítica, en el *Discurso*, a la propiedad privada, debemos dar otro sentido a esa primera lección moral del *Emilio*, para hacerla armonizar con dicha crítica. Y, en efecto, percibimos que, si

leemos cuidadosamente las dos páginas en que se nos presenta esa primera lección, lo que encontramos está lejos de ser una mera lección ideológica. Más allá de las aparentes paradojas, vemos que, en consonancia con la feroz arremetida contra la propiedad en el *Discurso*, Rousseau propone en el *Emilio* una lección bastante crítica acerca de aquella institución y de la situación de desigualdad que introduce entre los hombres.

Sin embargo, debe advertirse, no es apenas el *contenido* de la primera lección moral lo que llama la atención en el episodio de las habas. La propia *forma* por donde la lección transcurre nos reserva buenas sorpresas; sobre todo, en lo que atañe a los principios propiamente pedagógicos defendidos por el autor. Acompañemos los pasos propuestos por el filósofo para esa lección, con el fin de captar esas dos dimensiones.

2. DE LA DIFICULTAD DE LA PRESENTE LECCIÓN

Ya en el comienzo del episodio encontramos una advertencia, útil para comprender lo que vendrá a continuación: «Mi propósito no es entrar en pormenores, sino apenas exponer las máximas generales y dar ejemplos en los casos difíciles» (Rousseau, 1968,84). Si, por un lado, en el *Emilio* lo que el autor pretende casi siempre es simplemente suministrar los principios generales de la propuesta de educación presentada, sin dar ejemplos concretos de su

3. «El primero que, después de cercar un terreno, se arriesgó a decir: "Eso es mío", y encontró personas suficientemente sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. Cuántos crímenes, guerras, muertes, miserias y horrores no habría ahorrado al género humano aquel que, arrancando las estacas o tapando los huecos, hubiera gritado a sus semejantes: Desoíd las palabras de este impostor; estaréis perdidos si olvidáis que los frutos pertenecen a todos y que la tierra no es de nadie» (Rousseau, 1973, 84).

4. Utilizamos el término en el sentido que le da G. Lukacs. Una visión ideológica de la propiedad privada sería aquella que interesa a la clase dominante, esto es, una concepción positiva y apologética de esa institución. Quedaría así descartado cualquier abordaje crítico en la lección propuesta.

aplicación en la práctica,⁵ un procedimiento inverso asumirá en los juzgados "casos difíciles". Ahora bien, considerando Rousseau que la noción de propiedad es uno de esos casos, en los que el ejemplo concreto se hace necesario, propone una situación particular, rica en detalles y planes, en la cual dicha noción será tematizada.

¿Por qué, sin embargo, ese aprendizaje de la noción de propiedad privada es un caso difícil, un momento delicado? Rousseau, en verdad, nos da varias razones. Importa, antes que todo, advertir que por tratarse del primer paso de una *instrucción moral*, lo que se introducirá en el universo del niño es la relación con el otro. El propósito será el de dar al niño «alguna idea de las relaciones entre hombre y hombre y de la moralidad de las acciones humanas» (Rousseau, 1968,84). Sabemos no obstante, también por el *Discurso*, que los problemas comienzan para el hombre cuando, al dejar el estado natural, donde vive solitariamente, establece una relación continua con sus semejantes. Gran parte de las desventuras de la historia del hombre se deben, sugiere una y otra vez el autor, al desdoblamiento, necesario e inevitable, de las implicaciones involucradas en el proceso de socialización. Como para el niño, de modo análogo a la historia de los pueblos, ese momento inaugural de contacto con el otro es decisivo para lo que seguirá, en lo que concierne a su conducta con respecto a él,

vale decir, en lo que concierne a su *conducta moral*, es de suma importancia que sea bien conducido. Podemos así comprender la preocupación de Rousseau por presentar un ejemplo concreto de situación que facilite el aprendizaje de la primera noción moral. Se abre entonces para Emilio la posibilidad de una historia futura con relación al otro, diversa de aquella que se observara hasta el presente entre los hombres, desastrosa y conflictiva.

Se propone Rousseau, como sabemos, plantear en el *Emilio* el proyecto de formación de un nuevo hombre y de una nueva sociedad. El momento de educar para la relación con el otro asume, por lo tanto, un valor inestimable, pues la construcción de una nueva sociabilidad depende enteramente de las relaciones morales que se enseñan a los niños. Notemos, no obstante, que la instrucción moral que se inicia con la noción de propiedad no pretende sólo, y de un modo restringido, la formación de la *conducta moral*. De un modo más amplio, apunta a la propia *conducta social y política* del individuo. En este sentido, tal vez no debemos tomar muy al pie de la letra lo que leemos en el inicio del libro I del *Emilio* (véase Rousseau, 1968, 14-15): que se pretende allí formar apenas al hombre y no al ciudadano, que sólo se tiene como fin la educación doméstica, y no la educación civil. Por detrás de la intención de construir una nueva conciencia moral, está el proyecto de fundar una

5. Obsérvese, no obstante, que esa alerta fundamental, suministrada por el autor para dar mayor comprensión a su texto, fue casi sistemáticamente ignorada por sus lectores y estudiosos. Principalmente aquellos ávidos de recetas prácticas y propuestas educacionales concretas, que para su frustración encontraban en el texto simples ejemplos generales, aparentemente ficcionales. Ejemplos estos que, no prestándose a una aplicación literal en el día a día, eran descartados por fantasiosos e inútiles. Es necesario anotar que, al introducir situaciones concretas, Rousseau pretende apenas clarificar lo que es abstracto y difícil, sacándolo del plano de los principios. Aunque Rousseau entienda que está haciendo filosofía de la educación, y no un manual práctico de educación, el paso de los principios generales a los ejemplos concretos es una necesidad, gracias a la propia naturaleza particular del fenómeno de la educación. Siendo éste un arte práctico, concreto y relativo a la vida entre los hombres, es apropiado, para mayor comprensión del lector, tratarlo no sólo en el plano de los principios, sino también particularizarlo en ejemplos e ilustraciones. La preocupación esencial del *Emilio* por el plano de los principios queda clara en esta frase: «Dicha educación puede ser viable en Suiza, pero no en Francia; otra puede serlo entre los burgueses, y otra entre los grandes. La mayor o menor facilidad de ejecución depende de mil circunstancias, imposibles de ser determinadas, a no ser mediante una aplicación particular del método a este o aquel país, a esta o aquella condición. Ahora bien, todas estas aplicaciones particulares, por no ser esenciales para mi asunto, no entran en mi plan. Otros podrán, si así lo quieren, ocuparse de ellas, cada cual para el país o Estado que tengan en mente» (Rousseau, 1968, Prefacio, 5-6).

nueva sociedad política. La finalidad última de formar en el niño una verdadera, y no disimulada, conciencia moral -tónica de las relaciones sociales en el tercer estado-, es no sólo del dominio de la esfera privada, de la esfera de la familia y de los particulares, sino, sin duda, también -y, agregaríamos, sobre todo- del dominio de la esfera pública, de la esfera política, de la esfera de la comunidad y de los ciudadanos. Y, en ese sentido, Rousseau pertenece aún al tipo de filósofos que no establecen separación entre moralidad y política.⁶ Observemos entonces que, por detrás de esa pueril primera lección moral, no es apenas la identidad moral del futuro adulto la que está involucrada, sino de modo más amplio su propia postura social y política, vale decir, su postura en cuanto ciudadano, en cuanto miembro de una comunidad mayor.⁷ Y también, en consecuencia, está en juego la propia salud y conservación, en buenas condiciones, de la comunidad política, de la organización colectiva de los hombres, gran preocupación, no sólo de Rousseau, sino de los filósofos del siglo XVIII. De allí, la necesidad de ilustrarse bien y no dejar márgenes a equívocos o dudas en la manera de comprender y conducir la lección.

La ilustración en una situación concreta será aún y en otro sentido necesaria; el caso específico del problema de la propiedad privada nos enfrenta a una zona de alto conflicto potencial entre los hombres. Una razón más para sabernos ante un *caso difícil*. La primera y más urgente noción que debe enseñarse al niño ha de ser la de propiedad; para que, advierte Rousseau, «no se crea señor de todo y no haga mal al otro sin escrúpulo y sin saberlo» (Rousseau, 1968, 84). La noción enfocará entonces los conceptos *de mío y tuyo*, aquello de lo que me creo *señor* y aquello de lo que tú te crees. Ahora bien, sabemos que en la psicología rousseauiana el hombre se mueve por dos

pasiones o impulsos, el *amor de sí* y la *piEDAD natural*. La primera pasión lo lleva a buscar siempre su bien-estar y permanecer en la vida, gracias a lo cual se apropiará, juzgando tener derecho a ello, de todo lo que está a su alrededor, siempre que lo considere necesario para sí mismo. A causa del amor de sí, el conflicto de intereses, que es mera eventualidad en la etapa de prepropiedad privada, se torna realidad cuando aquella se funda, cuando surge la apropiación exclusiva (es decir, que excluye al otro) de los bienes. De un modo significativo, en el *Discurso*, en cuanto surge en el segundo estado la primera especie de propiedad, la apropiación colectiva de la tierra, surgen también los primeros conflictos y la primera oposición de intereses, si bien todavía muy limitados. En el tercer estado, como resultado de la instauración plena y extensiva de la propiedad privada, lo que surge ya es la guerra instaurada entre los hombres.

A su vez el niño, entenderá Rousseau, desarrolla naturalmente y por sí mismo la pasión del amor de sí. En contrapartida, no desarrolla en igual medida ni tan espontáneamente la segunda pasión, la *piEDAD natural*, ese movimiento esencial del alma que lleva a la salida de sí mismo, al ponerse en el lugar del otro, y constituye la base de toda moralidad y, consecuentemente, de toda la vida política. Es el amor de sí, o en otros términos, el narcisismo, el que da el tono de la conducta del niño:

[...] *nuestros primeros deberes son para con nosotros; nuestros sentimientos primitivos se concentran en nosotros mismos; todos nuestros movimientos naturales conciernen a nuestra conservación y a nuestro bienestar. Así, nuestro primer sentimiento de justicia no nos viene de la que debemos sino de la que nos es debida* (Rousseau, 1968, 84-85).

6. «Es necesario estudiar la sociedad por los hombres y los hombres por la sociedad; quien quiera tratar por separado la política y la moral nunca entenderá ninguna de las dos» (Rousseau, 1968, 309).

7. Recordemos que el concepto de *bondad natural*, central en la antropología de Rousseau, tiene, más allá de una dimensión moral inequívoca, una importante e indisoluble dimensión política.

Puesto que el niño ya tiene activado el amor de sí, será necesario, a partir de cierta edad, y en función de las necesidades surgidas de sus relaciones con el otro, activar también la piedad natural, que sólo existe en él en estado embrionario. Ahora bien, tal es precisamente la tarea mayor de la educación. Si esa segunda pasión no se desarrolla tan natural y espontáneamente como la primera, la educación deberá tomar para sí la tarea de desarrollarla.

En este sentido, todo lo que presenciamos en el transcurrir del episodio de las habas, y que va a entenderse como la esencia misma del proceso de la educación, es la progresión del niño, desde persona concentrada en sí misma, en su interés particular, hasta persona capaz de salir de sí, de ponerse en el lugar del otro, y, a partir de ahí, lo más importante en términos políticos, capaz de formar con ese otro un interés común, un proyecto común. Observaremos esa progresión, adviértase, a pesar del hecho de que se trata de enseñar qué es propiedad privada, una noción que por excelencia divide y opone a los hombres, que acciona antes que todo sus intereses particulares. Dado que el propósito de esa instrucción moral es dar el primer paso hacia una nueva forma de sociabilidad, la lección sobre la propiedad privada nunca podría ser ideológica y acrítica. Pues, si así fuera, en nada se alteraría la sociabilidad vigente. Al enseñarse la noción que más opone a los hombres en sus intereses, la única posibilidad será transmitir, más allá de la concepción ideológica de esa institución, una visión crítica de ella. Lo que, a su vez, implica despertar en el educando la conciencia del conflicto y la desigualdad que la propiedad privada introduce entre los hombres. Todo ello está claramente expuesto en la lección de Rousseau.

Es el desafío de transmitir negativamente al educando una visión crítica de la propiedad

privada, y al mismo tiempo hacerlo llegar positivamente a la noción de ésta, necesaria en la sociedad en que vivirá, lo que torna la situación de aprendizaje, una vez más, un *caso difícil*. Recordemos que Emilio no está siendo educado para vivir en lo profundo de un bosque, sino para vivir en la sociedad pervertida, incorporado a ella las filas de una opinión pública esclarecida y crítica. Debe tener a mano, por lo tanto, dos herramientas: la noción ideológica de propiedad, y la noción crítica. Resta ver, entretanto, el modo concreto de enfrentar ese desafío en el episodio de las habas. La ecuación que deberá ser resuelta por la lección será, pues, la siguiente: ¿cómo enseñar a distinguir entre lo mío y lo tuyo, sin estimular la "oposición de intereses", pero impulsando, a la inversa, el "concurso de luces"?⁸

3. DE LA LECCIÓN PROPIAMENTE DICHA

Siguiendo el texto, nos damos cuenta desde el principio que la lección no será meramente verbal, sino experiencia práctica, de la misma manera que su contenido no será superficial, sino profundo. Podría pensarse, dice Rousseau, en enseñar al niño lo que es poseer algo indicándole simplemente que es dueño de sus trapos, juguetes y muebles. Pero esa forma de propiedad ya está establecida. Nada puede el niño aprender de ella, puesto que no sabe cómo llegó a tener esas cosas. Si se le dijera, por otro lado, que le fueron dadas, todo, en lugar de simplificarse, se complicará, pues además de que permanece la dificultad de explicar la propiedad, cómo obtuvo las cosas, surge además otra dificultad: la de explicar qué significa la convención del don. Debemos intentar simplificar al máximo las cosas, y proponer una lección a la medida del pequeño hombre. La única solución será, entonces, en

8. Esa contraposición entre "oposición de intereses" y "concurso de luces", significativa en Rousseau, aparece en la *Lettre a Christophe de Beaumont* (1969, 937).

vez de *explicar* la propiedad ya instituida, indicar en una situación práctica, en la cual el niño sea *protagonista*, el proceso de adquisición de una propiedad. Contrario a ser el oyente pasivo de un discurso, el niño se tornará así actor en movimiento en una situación práctica.

La noción que se enseñará al niño será la de *origen* de la propiedad, pues se entiende que es por analogía como se instituyen todas las otras formas de propiedad. Se trata de la noción de propiedad de la tierra como derecho del primer ocupante que la trabaja, a su vez retomada del *Discurso*. Emilio, criado en el campo, ansiará cultivar. Siembra habas en un pequeño espacio, cuida de ellas diariamente, las ve crecer y de ello obtiene un gran placer. Con esa actividad lo vemos tomar, de manera profunda, posesión de la tierra, sentirse señor al mismo tiempo de la planta y de la tierra.⁹ El preceptor, actor coadyuvante de la escena, introduce entonces el concepto de "pertenecer". La planta, explica, le pertenece porque puso en ella su trabajo, su pena, su tiempo; así como le pertenece su brazo. Esa explicación, anota Rousseau, aumenta el placer del niño. La planta es su propia obra, su creación, parte de sí, como una parte de su cuerpo.¹⁰ Percibimos cuánto sigue esa primera parte del episodio la inclinación natural del niño a concentrarse en sí mismo, a buscar su propio interés, a darse sólo derechos. El gran placer del niño en el cultivo de las habas, presentado como su "bien", refuerza el amor de sí que lo dirige naturalmente. Puede afirmarse así que vive en esa primera parte de la lección un verdadero idilio amoroso consigo mismo.¹¹ Si la lección

terminara aquí, cabría decir que, en vez de despertar la piedad natural, que sirve de equilibrio al amor de sí, sólo logró dar mayor fuerza al narcisismo. No nos inquietemos, sin embargo; la lección apenas empieza. Podríamos pensar que podría ser interrumpida en ese punto, ya que el niño vivenció lo que es poseer algo, y el preceptor le nombró esa vivencia en el concepto de "pertenecer". Sucede, sin embargo, que por ser ésta una lección *moral*, no podría detenerse allí, pues el otro ni siquiera ha entrado en escena. Tratándose de la noción de propiedad, por otro lado, el conflicto con ese otro parecerá casi inevitable. Y es lo que, como veremos, ocurre.

Surge a continuación la figura del otro, y el desencadenamiento del proceso de transposición del narcisismo. Cierta día, Emilio ve que sus habas han sido arrancadas. Lo invaden el llanto y la rebelión ruidosos. Se entera entonces de que Roberto, el jardinero, ha sido el responsable de la devastación, y nos enteramos con asombro de que su acción ha sido justa. Pues, habiendo sembrado melones de Malta en su propiedad, los encontró un día arruinados, a causa de las habas que crecían sobre ellos. Al llanto y la rebelión ruidosos del niño se contraponen las quejas todavía más ruidosas del jardinero. También él había puesto en la tierra su tiempo, su pena, su trabajo. También él había hallado destruida su labor. A partir de ese momento, podemos ver desarrollarse en el niño el movimiento de salida de sí mismo, impulsado por la piedad natural. En lugar de seguir reclamando, el niño se calla, pues le conmueve la miseria del otro. Porque venía

9. «Mientras espero que tenga brazos, aro por él la tierra; de ella toma posesión plantando algunas habas, y ciertamente esa posesión es más sagrada y más respetable que la que tomaba Núñez de Balboa de la América meridional en nombre del rey de España, plantando su estandarte en las costas de los mares del sur» (Rousseau, 1968,86).

10. «Si diariamente regamos las habas, lo vemos despertar con éxtasis de alegría. Aumento esa alegría diciendo: Esto te pertenece, y le explico entonces el término pertenecer, le hago sentir que puso en aquella tierra su tiempo, su trabajo, su pena, su persona en suma; que hay en esa tierra algo suyo, y que puede reivindicar contra quien sea, como podría retirar su brazo de la mano de otro hombre que lo quisiera retener en contra de su voluntad» (Rousseau, 1968,86).

11. Cuando encuentra las habas arrancadas, piensa: «Ah, ¿qué ocurrió con mi trabajo, mi obra, el dulce fruto de mis cuidados y de mi sudor? ¿Quién me arrebató mi bien?» (Rousseau, 1968,86).

él mismo de experimentar el dolor de la visión de la obra destruida, podía ponerse en el lugar del jardinero, y reconocer el dolor que éste sentía al encontrar el mismo espectáculo. En vez del llanto y la rebelión, lo que se observa entonces es un pedido de disculpas, presentado por el preceptor en nombre del niño.

La identificación con el otro, la salida de sí, viene así a romper el idilio amoroso del niño consigo mismo; rompimiento que parece ser una condición para superar el narcisismo.¹² La entrada del otro en escena, y el conflicto, enteramente dramático, pues está cargado de sufrimiento, que se establece de inmediato, son los promotores de esa ruptura. No obstante, gracias a la piedad natural, a la capacidad humana de ser sensible al sufrimiento ajeno, la situación de conflicto con el otro puede tener una buena y armoniosa resolución. Emilio, por su parte, refrena su sentimiento de rebelión e injusticia; y el jardinero, a su vez, lo disculpa por los daños sufridos. Y, más aún, ofrece una parcela de su propiedad para que el niño la cultive.

4. DE LOS CONTENIDOS DE LA LECCIÓN

¿Qué lección, entretanto, sacará Emilio de esa experiencia? La más evidente, sin duda, es la de que cada uno debe respetar el trabajo y la

propiedad ajenos, para que su propio trabajo y propiedad sean igualmente respetados. ¿Será ése, sin embargo, el contenido total de la lección? De ningún modo, nos muestra Rousseau.

Tal vez el contenido principal de lo enseñado sea la idea de que sólo el trabajo pueda llegar a engendrar o legitimar la propiedad. Si la propiedad parece ser una institución ineluctable, y no suprimible a corto plazo, Rousseau quiere entonces buscar un criterio que pueda tornarla legítima. El hombre tiene derecho, en el más alto grado, a aquello que creó con su propio trabajo; vale decir, cuando agregó a la naturaleza una parte de sí mismo, de su energía.¹³ Así, para justificar la propiedad de la tierra tendría que mantenerla siempre productiva, y por su propio trabajo. El simple derecho de herencia sería insuficiente para asegurar la posesión. Y he aquí cómo los lectores, habituados a discusiones sobre la reforma agraria, nos deparamos con un debate ciertamente actual.

La lección nos deja aún saber que no hay ya tierras sin propietarios, que toda la tierra está dividida, y que aquellos que no la poseen por herencia, no tendrán dónde cultivar si no tienen cómo comprarla.¹⁴ Aprendemos que en ese proceso de privatización de la naturaleza, de aquello que siempre fuera común, nada ha sido previsto para los no propietarios, aunque éstos tengan el deseo y la necesidad de cultivar la tierra, para sacar de ella su sustento. Lo

12. Podíamos pensar, sin embargo, adoptando la interpretación inversa, que la salida de sí mismo, la identificación con el otro, fue, por el contrario, promovida por el propio idilio amoroso. Gracias a que vivió determinada experiencia, y sufrió, es capaz de ponerse en lugar del otro, y imaginar su dolor al verlo viviendo la misma circunstancia. Ahora bien, la experiencia que nos aproxima al otro, que se comparte con el otro, no es distinta a la del propio idilio amoroso, del ejercicio del amor de sí. Podríamos, por lo tanto, decir que es el amor de sí, la pasión primera y fundamental, que promueve el desarrollo de la segunda pasión, la piedad natural. Tendría así sentido lo que vemos en la *Lettre a Christophe de Beaumont* (1969,936): Rousseau explicando la piedad natural, no como una pasión paralela y diferente al amor de sí -como se nos presenta en el *Discurso*- sino como una división, un caso particular del amor de sí.

13. «En ese intento de hacer entrar las nociones primitivas en el espíritu de los niños, se ve cómo la idea de propiedad se remonta naturalmente al derecho del primer ocupante por el trabajo» (Rousseau, 1968,87).

14. «Roberto: "Pues bien, señores míos, podéis entonces descansar porque no hay más tierra sin cultivar. Yo trabajo la que mi padre mejoró; cada cual hace lo mismo por su parte, y todas las tierras que veis están ocupadas desde hace mucho"» (Rousseau, 1968,87).

que se aprende es la indiferencia y el tono amenazador del propietario con respecto a la situación: «¿Qué me importa? Si arruináis mi terreno, ya no os dejaré pasear por él» (Rousseau, 1968, 87). En un sentido más amplio, y que el niño asimila, se alude a la desigualdad entre los hombres, originada en la apropiación privada de la tierra.

La lección prosigue, enseñando que sobre la propiedad agraria se establecen diferentes relaciones económicas -como el de la aparcería, por ejemplo,¹⁵ que permiten al propietario de la tierra, por el hecho de tener el título de la propiedad, explotar a los que no poseen tierra alguna. Otro punto significativo es que Emilio aprende que el conflicto entre los hombres se crea cuando la propiedad está en juego. Además, aprende que, a pesar de la noción particular involucrada, es posible terminar el conflicto con el otro a través de un acuerdo,¹⁶ en el que ambas partes se declaran satisfechas y en igualdad de condiciones. La primera lección moral, el primer contacto, por así decirlo, con el otro, fue exitoso, terminó armoniosamente. El otro se introduce en la vida de Emilio sin que eso incentive el amor de sí y el individualismo, sino, al revés, estimulando la piedad natural y el «curso de luces».

Todos esos puntos nos indican que la lección moral sobre la propiedad está lejos de ser una mera ideología. Muy por el contrario, abunda en detalles y sutilezas, sin duda en mucho mayor grado de lo que acaso permite ver nuestro breve resumen.

5. DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA LECCIÓN

Resta ahora hacer explícitas algunas posiciones relacionadas más estrechamente con el do-

minio de la enseñanza y del aprendizaje que el filósofo asume en este episodio, que llamamos aquí principios pedagógicos. En realidad, están imbricados y se confunden entre sí. Para los fines de nuestra exposición intentaremos distinguirlos y enumerarlos. Un primer principio defendido es el de que, por ser el niño una persona autorreferida, egocéntrica, pura sensación, y estar situada apenas en el tiempo presente, es incapaz de aprender de la experiencia ajena. Para enseñarle algo será necesario hacerlo actor protagonista de una situación práctica, en la que pueda aprender por la propia experiencia. Otro principio importante se refiere a la idea de que para haber verdadera adquisición de conocimiento será necesario involucrar y llamar no sólo a la parte intelectual del aprendiz, sino a su totalidad síquica. Una efectiva asimilación de conocimiento implica siempre una aplicación total, no sólo de la razón sino también de los afectos. Si el aprendiz no es absorbido por entero, el conocimiento permanecerá, por así decir, siempre exterior a él. Lo anterior queda claro cuando se observan todas las emociones vividas por el niño durante el episodio. Pero no sólo el niño al que se hace protagonista de una situación práctica será movilizado en su totalidad síquica. Incluso el adolescente, que ya es capaz de aprender por la experiencia ajena, de abstracción, aprenderá también involucrándose por entero en la situación de aprendizaje. Es el caso, por ejemplo, de la enseñanza de la historia, la cual se hará a través de la lectura, por lo tanto de la experiencia de otro, pero de una experiencia que es acompañada no sólo con la razón y el entendimiento, sino sobre todo con las emociones. Vemos entonces cuál es el orden preconizado por Rousseau para el devenir del aprendizaje infantil: primero la acción propiamente dramática, después la explicación, la enseñanza, el llamado a la razón.

15. «Jean-Jacques: "¿No podríamos proponerle un arreglo al buen Roberto? Que nos conceda un rincón de su jardín para que mi amiguito y yo lo cultivemos, con la condición de tener la mitad del producto" / Roberto: "Lo concedo sin condiciones. Pero recordad que iré a arar vuestras habas si tocáis mis melones"» (Rousseau, 1968, 87).

16. Véase nota anterior.

Justamente sobre ese punto insiste incansablemente el libro II del *Emilio*,^v

Otros principios de gran importancia para el autor conciernen a los papeles del educando y del educador en la situación pedagógica. Es el educando quien debe determinar *qué, cuándo y cómo* aprender. En cuanto actor principal, el niño debe dirigir el proceso pedagógico. Y eso nada tiene que ver, debe aclararse, con la llamada "pedagogía centrada en el niño", que conocemos bien, y cuyos grandes prejuicios -relacionados con la pérdida de autoridad del profesor y la descalificación de los contenidos-¹⁸ contabilizamos hoy. Aunque haya sido asociado a esa pedagogía, no propone Rousseau la transformación del niño en soberano, al que sólo se propone lo que quiere aprender, y cuándo y cómo quiere hacerlo. Sus textos, correctamente leídos, en nada autorizan esa interpretación. Confieren por el contrario un papel esencial a los contenidos y a una posición fuerte y bien definida del educador y su autoridad.¹⁹

El preceptor, nos lo indica el episodio, debe observar al niño, ver en qué momento está, y seguir la orientación de la naturaleza que se encuentra en su interior. Afirmar que el educando debe dirigir el proceso pedagógico, determinando el objeto, el tiempo y el método del aprendizaje, sólo equivale a decir que la

naturaleza debe tener esa dirección. Es el niño quien define, en un cierto sentido, el objeto de la enseñanza, esto es, la noción que será aprendida, la de propiedad, por la máxima utilidad y urgencia que esa noción tiene para él. Es también él quien define como se dará el aprendizaje, el método, en este caso dictado por la situación de cultivo de un terreno.²⁰ El educador debe seguir, por lo tanto, "la marcha de la naturaleza".

Pero esto no niega la suma importancia del preceptor. Pues, aunque siga las inclinaciones naturales del niño -por ejemplo, es Emilio quien toma la iniciativa de sembrar, y el preceptor simplemente apoya su deseo-, tiene bien definido un proyecto para la situación presentada. Sabe aprovechar las circunstancias, y hacer de ellas momentos de aprendizaje. Actúa de modo invisible para llegar al fin que persigue: enseñar cierta noción al niño.²¹ La invisibilidad de su acción puede incluso hacernos ver ahí un no-directivismo, una ausencia de educador, de dirección. Sin duda, el filósofo ya ha sido visto como ejemplo mayor del no-directivismo. Pero es ésta, a nuestro parecer, otra lectura equivocada de las ideas rousseauianas. El preceptor actúa discretamente, pero sus intervenciones son decisivas, y sin él no es posible el aprendizaje. Por ejemplo, todo se inicia gracias a su omisión -de su conocimiento de la convención de la propie-

17. Así termina el episodio de las habas: «Jóvenes maestros, pensad, os pido, en este ejemplo, y recordad que en todo, vuestras lecciones deben dictarse más en acciones que en sermones, porque los niños olvidan más fácilmente lo que se les dice, o lo que dicen, que lo que hacen, o lo que les hacen» (Rousseau, 1968,88). Acerca de la influencia de Rousseau en las producciones de la psicología a ese respecto, así como en la concepción general de infancia, nos habla E. Claparède en un artículo ya antiguo, aunque no revaluado: "J.J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia" (Claparède, 1958).

18. Sobre ese punto, podemos hacer referencia al interesante artículo de Hannah Arendt, "Crisis en la educación" (1972), en el que la autora deslinda los presupuestos y consecuencias de esa pedagogía.

19. Sobre ese punto, véase nuestro artículo "Autoridad y contrato pedagógico en Rousseau" (Francisco, 1999).

20. Nótese también que es él quien determina el tipo de explicación dada por el preceptor. Éste introduce la noción de "pertenecer", haciendo una analogía con el brazo del niño, esto es, usando la del lenguaje concreto y teniendo en cuenta la fase en que se encuentra el aprendiz.

21. En el caso del episodio, el preceptor actúa, entre otras maneras, por omisión, esto es, aunque conozca la convención de la propiedad, nada dice a Emilio cuando éste se propone plantar en un terreno sin preocuparse de tener antes el permiso del propietario.

dad-. También gracias a él se da la explicación del concepto de propiedad. Debido a su sugerencia, igualmente, el conflicto termina en un acuerdo, que restituye la armonía entre las partes. También es él quien lleva la mayor parte del diálogo con el jardinero. El educador debe ser pues, defiende Rousseau, una especie de *director de escena*, o sea, debe tener un proyecto pedagógico afín a las situaciones que se presentan en la vida del educando, el actor protagonista.

Pero no termina allí el papel del educador. Para continuar con el ejemplo del teatro, que el propio Rousseau propone (Salinas Fortes, 1979, 79-85), deberá ser una especie de *actor coadyuvante*, alguien que auxilia y acompaña los trabajos y las emociones del aprendiz. Una especie de compañero para todas las experiencias. En el episodio, el preceptor comparte la alegría del niño en el plantío, la tristeza al verlo todo arruinado; se hace vocero suyo ante el jardinero, proponiendo su fórmula de acuerdo, e, incluso, lo suplanta en el trabajo de la tierra, hasta que el niño pueda hacerlo por sí mismo. Debe destacarse aquí el *vínculo afectivo* presente entre educador y educando, que el filósofo quiere delinear como constitutivo de la relación pedagógica.

En fin, el educador asume también la figura del profesor, aquel que apela a la razón, que

explica nociones, que introduce conceptos para nombrar las experiencias intuitivas del aprendiz. Y todo esto en el momento justo. Es decir, después de vivenciada la situación, proporciona el concepto que debe ser explicado.

El episodio defiende también otro principio: el de que el conocimiento transmitido debe ser *útil* para aquel que aprende. La condición para que un contenido sea efectivamente asimilado es la de tener sentido en la experiencia actual del aprendiz, y serle útil, aunque esa utilidad no sea inmediata. El alumno debe tener un interés, y vislumbrar una utilidad para lo que aprende; de lo contrario, ese conocimiento permanecerá no-incorporado y exterior. Rousseau se opone así a lo que consideraba el propósito lockeano en lo que concierne a la instrucción moral, o sea, a la transmisión de un saber meramente especulativo, inútil y sin relación con el momento vivido por el niño.

Finalmente, Rousseau parece entender también que la adquisición de conocimiento implica la movilización de una pasión en particular: la piedad natural. Asimilación de conocimiento significa siempre -no importa el grado; es decir, de la cuna a la postgraduación- una invitación a la salida de sí mismo, un movimiento para inmiscuirse en un mundo diferente del propio, y retornar por fin a éste ya modificado por el otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. (1972). «Crise na Educaçáo». In : *Entre o Passado e o Futuro*. Sao Paulo: Perspectiva, pp. 221-247.

FRANCISCO, M.F.S. (1998). "A Primeira Ligáo Moral. O Episodio das Favas no *Emilio* de Rousseau". In : *Cadernos de Historia y Filosofia de Educaçáo*. São Paulo, Departamento de Filosofia da Educaçáo e Ciencias da Educaçáo, Faculdade de Educaçáo, Universidade de São Paulo. Voi. 2, No. 4. pp. 35-42.

----- (1999). «Autoridade e Contrato Pedagógico em Rousseau». In : AQUINO, J.G.(org.). *Autoridade e Autonomia*. São Paulo: Summus. pp. 101-114.

ROUSSEAU, J.-J. (1966). *Emile ou de l'Éducation*. Paris: Garnier Flammarion.

_____ (1968). *Emilio ou Da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. Sao Paulo: Difel.

_____ (1969). "Lettre a Christophe de Beaumont". In : *Oeuvres Complètes*, Collection Pléiade, Paris: Gallimard, pp. 925-1007; pp. 1729-1755.

_____ (1973). "Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens". In : ROUSSEAU, J.-J. *Coleção Os Pensadores*. Sao Paulo, pp. 221-326.

SALINAS FORTES, L.R. (1979). «Dos Jogos de Teatro no Pensamento Pedagógico e Político de Rousseau». In : *Discurso*. No. 10, (maio de 1979). pp. 79-85.

CLAPARÈDE, E. (1958). «J.-J. Rousseau e a Concepção Funcional da Infância» In : *A Educação Funcional*. 5a. ed. Sao Paulo: Cia. Editora Nacional, pp. 69-97.

VARGAS, Y. (1995). *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: PUF.