

Paideia e Ilustración: los proyectos educativos de Rousseau y Schiller

Olaya FERNÁNDEZ GUERRERO

UNED La Rioja

Introducción: filosofía y pedagogía

La inquietud por enseñar ha estado presente en la filosofía desde la época ateniense. Los sofistas primero, y después Sócrates, Platón o Aristóteles, dedicaron buena parte de sus reflexiones a buscar los métodos más adecuados para transmitir sus teorías e inculcar conocimiento a otros, alentados por la convicción de que esa educación les haría llevar una existencia más feliz y ser mejores ciudadanos de la polis. Así, las teorías éticas y políticas de estos primeros filósofos responden a la necesidad de promover la *eudaimonía*, que surgirá como resultado de un proceso educativo durante el que el individuo aprende en sentido teórico en qué consisten el bien, la virtud y la verdad, y a la vez adquiere la destreza de trasladar esas nociones a la praxis de su vida cotidiana y sus relaciones sociales. Predomina aquí una visión intelectualista de la ética, pues se presupone que la bondad está latente en el interior de cada ser humano y que es necesaria la intervención del intelecto para llegar a descubrirla y desplegarla; de ahí se siguen prácticas como la mayéutica socrática o la dialéctica platónica, que tienen como finalidad extraer del alma humana las verdades que guarda dentro de sí pero que *a priori* resultan inaccesibles y requieren del concurso de un filósofo para poder salir a la luz.

Esa búsqueda del desarrollo individual y de la adaptación social planteada por primera vez en el contexto griego reaparece con fuerza en el periodo de la Ilustración, por causas similares: así como en la recién estrenada democracia ateniense se constató la necesidad de formar a los individuos para que supiesen desenvolverse en el nuevo espacio común, la

aparición de los Estados-nación en Europa dio pie a una intensa reflexión sobre el tipo de educación que debían recibir los ciudadanos del novedoso orden político liberal que comenzaba a instaurarse en el Viejo Continente. De esa coyuntura emergen las teorías de Rousseau y Schiller: cada uno de ellos diseña un proyecto pedagógico adaptado a los nuevos tiempos y nuevas necesidades aunque, como se verá a continuación, hay algunas convergencias y bastantes discrepancias entre ambos autores acerca de cuáles han de ser las prioridades formativas. En todo caso, la *paideia* ilustrada surge de ese deseo, tan arraigado en los filósofos desde siempre, de mostrar a otros el camino que conduce a la sabiduría, la felicidad y el bienestar, entendidos en un doble plano individual y colectivo; esos proyectos buscan su legitimidad en un nuevo marco sociopolítico caracterizado por la defensa acérrima de la libertad individual que ha de conjugarse, a veces problemáticamente, con la coexistencia con otros individuos que también son titulares de idénticas cotas de libertad -al menos en lo teórico- y que pueden reclamar la intervención del Estado para defenderla. Como es sabido, las teorías del contrato social se ocuparon largamente de esta cuestión y autores como Locke, Hobbes o el propio Rousseau teorizaron sobre los orígenes de la sociedad civil y el papel que debían asumir sus instituciones. Pero la exposición detallada de los argumentos de esos filósofos se aleja del tema de esta comunicación. Aquí se revisan los proyectos educativos de dos autores muy representativos de ese periodo, Jean-Jacques Rousseau y Friedrich Schiller, y se recorren las tensiones y debates entre lo individual y lo colectivo que emergen de ambos planteamientos. Asimismo, se pone de manifiesto que parte de esos debates continúan teniendo vigencia en la filosofía y la pedagogía contemporáneas.

Educar al ciudadano, una tarea de la Ilustración

Rousseau conmina a todos los hombres a procrear y encargarse personalmente de la educación de sus vástagos, ya que solamente así lograrán saldar su deuda con la comunidad; cada hombre “debe a su especie, debe a la sociedad, debe a los ciudadanos, debe al Estado. Todo hombre que pueda pagar esa triple deuda y no lo haga es culpable.”¹ La educación está en el núcleo de su proyecto de ciudadanía ilustrada, en tanto que garantiza la consolidación y difusión de ese modelo de ciudadanía y su continuidad en las generaciones futuras. También Friedrich Schiller deposita grandes esperanzas en la *paideia*, por entender que es el único modo de superar el fracaso de la cultura ilustrada y llevar a cabo una regeneración moral de la sociedad². Sin embargo, ambos autores difieren en los contenidos de sus respectivos planes pedagógicos, y mientras Rousseau se decanta por una formación de carácter más práctico basada en el desarrollo físico y la adquisición de ciertas normas sociales que facilitan la vida en común, Schiller defiende una instrucción centrada en aspectos artísticos y volcada hacia el despliegue de las facultades relacionadas con la sensibilidad y el gusto.

Entre los contenidos de aprendizaje que expone Rousseau la libertad ocupa un lugar central y vertebrada todas las demás tareas y actividades de su plan formativo; frente a una sociedad que, a su entender, debilita al ser humano y lo ata a la costumbre, el ginebrino aboga por una pedagogía individualizada y con tintes elitistas donde Emilio, el alumno imaginario al que dirige su planteamiento educativo, adquiere las habilidades necesarias para pensar por sí mismo y llegar a ser un adulto libre y autónomo en todos los sentidos, aunque sin perder la

¹ Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio, o De la educación*, Alianza, Madrid, 1998, p. 58.

² Schiller, Friedrich, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Barcelona, 1990.

perspectiva del respeto a la libertad ajena y a la propiedad privada, dos de los pilares básicos del liberalismo que el autor quiere inculcar a su público lector. Rousseau entiende que es imprescindible adaptarse a la sociedad, pero “no deja de advertirnos contra la alienación de nosotros mismos bajo la presión de la moda, la opinión común y el qué dirán”³, y alude repetidamente a esa tensión constante entre el individuo y su entorno y a los distintos modos de actuar para salvaguardar la autonomía personal frente a las injerencias externas.

Schiller parte de un diagnóstico similar con respecto a su época y se lamenta de la degradación que ha experimentado la sociedad europea de finales del siglo XVIII: “¡Qué espectáculo nos ofrece el drama de nuestro tiempo! Por un lado salvajismo, por el otro apatía; ¡los dos casos extremos de la decadencia humana!”⁴. Considera que los modelos educativos aplicados hasta la fecha han priorizado el desarrollo de las facultades humanas relacionadas con el intelecto y el entendimiento y han descuidado el despliegue de la sensibilidad y la estética, dando lugar a una evolución fragmentaria e incompleta de los individuos que el alemán pretende paliar con su propuesta pedagógica. La regeneración llegará de la mano de la educación de la sensibilidad, que es “un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta” y “contribuye a perfeccionar esa inteligencia”⁵.

En suma, se aprecia aquí que los distintos ideales de ‘hombre ilustrado’ que maneja cada autor dan como resultado dos propuestas pedagógicas con objetivos muy diferentes: Rousseau bosqueja un modelo educativo de corte más individualista, destinado a formar ciudadanos que se adapten bien a la sociedad y que asuman las normas de convivencia común preservando a la vez su propia personalidad y autonomía, mientras que Schiller se decanta por el plano colectivo y halla en la educación de la sensibilidad estética una herramienta valiosa para transformar y mejorar la sociedad.

¿Educación estética o educación física? Dos visiones contrapuestas

Seguidor de las ideas kantianas, Schiller arguye que la facultad humana de conocer se articula en dos niveles, la sensibilidad y el entendimiento, y que solo a través del fortalecimiento de ambas dimensiones llegará el ser humano a alcanzar su máximo potencial. Sin embargo, desmarcándose del autor de la *Crítica del juicio*, le interesa menos sentar las bases de la estética como disciplina filosófica, y su mayor pretensión es propiciar su desarrollo en las distintas poéticas particulares encargadas de dar cuenta de las diferentes manifestaciones artísticas⁶. De hecho, otorga a la estética un papel eminentemente práctico, en tanto que la experiencia estética abre el camino hacia la racionalidad más abstracta y, consecuentemente, todo proyecto educativo que busque la expansión de los ideales ilustrados de libertad, evolución y progreso humano ha de apoyarse en esa dimensión sensible que conecta con lo inteligible por vía inductiva: “A un gusto cultivado van unidos un entendimiento claro, un sentimiento vivaz, una conducta liberal, e incluso digna, y a un gusto inculto, generalmente lo contrario”⁷. Este autor percibe una profunda conexión entre estética y ética, y establece una correlación directa entre belleza, bien y verdad que evoca la parte más

³ Todorov, Tzvetan, *El espíritu de la Ilustración*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2008, p. 45.

⁴ Schiller, *op. cit.*, Carta V, p. 137.

⁵ Schiller, *op. cit.*, Carta VIII, p. 171.

⁶ Para un análisis más detallado de las conexiones entre las teorías estéticas de Kant y Schiller, cfs. Saldaña Sagredo, Alfredo, “Crítica y estética en el primer romanticismo alemán”, *Epos. Revista de filología*, n. 12, 1996, p. 549-563.

⁷ Schiller, *op. cit.*, Carta X, p. 183.

elevada del mundo de las ideas de Platón. En la estela de Kant y de autores románticos como Baumgarten o Novalis, Schiller defiende la autonomía del arte, concebido como el ámbito donde el ser humano actúa más libremente y plasma su creatividad sin imposturas porque “está libre de todo lo que es positivo y de todo lo establecido por las convenciones humanas”⁸. En consonancia con estas tesis, el principal objetivo de la educación ha de ser la formación del juicio estético, y todas las recomendaciones pedagógicas de Schiller van dirigidas a impulsar la creatividad, la libertad y la búsqueda de la belleza, primero en el plano sensible y después, por extensión, también en el plano moral.

En las antípodas de Schiller, Rousseau relega la educación artística a un plano secundario y la concibe como un complemento a otro tipo de conocimientos centrados en las dimensiones tangibles de la realidad. Propone que Emilio aprenda a dibujar sin necesidad de ningún maestro, únicamente tomando como referencia para sus diseños los elementos de la naturaleza⁹, y sobre la música, aconseja lo siguiente: “enseñadla como queráis con tal que nunca sea otra cosa que un entretenimiento”¹⁰. En suma, Rousseau atiende bastante menos que Schiller a las cuestiones estéticas y morales; de hecho, desaconseja abrumar a los alumnos con reflexiones éticas que son incapaces de entender, y retrasa el desarrollo del sentido estético hasta la etapa final del proceso formativo, en la adolescencia. El ginebrino estima que la mayor parte del tiempo invertido en la educación de los niños debe centrarse en el refuerzo de hábitos saludables y en la adquisición de ciertas normas que facilitan la vida en sociedad. Según la prolija exposición del *Emilio*, los primeros años de vida deben destinarse al fortalecimiento físico del niño: ejercicios y juegos al aire libre, paseos, estancias en el campo, etcétera, pues “es preciso que el cuerpo tenga vigor para obedecer al alma”¹¹. Para forjar una buena salud ya desde la infancia, el texto rousseauiano recomienda un amplio listado de prácticas que incluyen baños de agua fría en pleno invierno, lechos incómodos, alimentación frugal, natación o juegos nocturnos para aprender a orientarse y perder el miedo a la oscuridad. Así, hasta los doce o trece años de edad la vida cotidiana debe estar enfocada hacia la actividad física y con pocos contenidos teóricos, pues la racionalidad se desarrolla más tardíamente y es inútil intentar razonar con los niños que, a edades tempranas, son incapaces de comprender lo que se les dice.

Rousseau insiste en que este proyecto pedagógico ha de aplicarse exclusivamente a los niños; en el caso de las niñas se desaconseja completamente la actividad física, con el argumento de que “a las mujeres les daría vergüenza ser fuertes”¹², y se desecha asimismo cualquier aprendizaje teórico o actividad que fomente el desarrollo de la racionalidad. Con respecto a ellas, el principal objetivo pedagógico es inculcarles la sumisión, ya que “entra en el orden de la naturaleza que la mujer obedezca al hombre”¹³, y consiguientemente la educación femenina debe reforzar esa jerarquía sexual a la que se atribuye un origen natural. Para Sofía -la niña imaginaria, futura esposa y madre, sobre cuya educación reflexiona en el último capítulo del *Emilio*- lo más apropiado es ejercitar los buenos modales y la compostura,

⁸ Schiller, *op. cit.*, Carta XIX, p. 171.

⁹ Rousseau, *op. cit.*, p. 206.

¹⁰ Rousseau, *op. cit.*, p. 217.

¹¹ Rousseau, *op. cit.*, p. 66. En este punto el autor se mantiene fiel a la máxima latina ‘*Mens sana in corpore sano*’ formulada por Juvenal en el siglo I, e insiste en que la fragilidad del cuerpo acaba por debilitar el intelecto.

¹² Rousseau, *op. cit.*, p. 537.

¹³ Rousseau, *op. cit.*, p. 611. Amelia Valcárcel ha llevado a cabo un exhaustivo análisis de los argumentos expuestos por Rousseau para legitimar la subordinación femenina y negar así el acceso de las mujeres a los derechos de ciudadanía. Cfs. Valcárcel, Amelia, *La política de las mujeres*, Cátedra, Madrid, 1997, p. 51-60.

aprender a agradar al hombre y a ocuparse del cuidado del hogar y la familia, y desterrar todo conocimiento teórico y especulativo que, según este autor, no es apto para el intelecto femenino. En estas consideraciones Rousseau coincide plenamente con Kant, quien también manifestó que la educación de las mujeres no ha de ser muy profunda porque su inteligencia no es apta para la meditación y la especulación, y que la formación que reciben debe hacer de ellas unas compañeras agradables, discretas y limpias¹⁴. La misoginia que traslucen estas afirmaciones resulta obvia.

El aprendizaje de la libertad

Rousseau recomienda dejar libertad a los niños para que puedan ejercer su curiosidad y no imponerles nada ni obligarles a nada porque “el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad”¹⁵; sin embargo, y de modo algo contradictorio, un poco más adelante asevera que “la primera idea que hay que darle es menos la de libertad que la de propiedad, y para que pueda tenerla es menester que posea algo propio”¹⁶, estableciendo así la primacía de la posesión sobre otro tipo de derechos y la necesidad de que, ya desde la infancia, cada hombre entienda el sentido de la propiedad y aprenda a ejercer y respetar ese derecho. La libertad pasa a un segundo plano, Emilio la despliega espontáneamente en un sentido práctico -incitado a ello por su maestro- pero esta no le es mostrada como un bien valioso, como sí sucede con otro tipo de bienes más tangibles: tierras, vivienda, etcétera¹⁷. Así, en el proyecto pedagógico de Rousseau la libertad se ejerce en las acciones cotidianas que el alumno lleva a cabo junto a su instructor, pero no se constituye en contenido de aprendizaje ni es objeto de una reflexión teórica y crítica acerca de sus características y limitaciones.

Esa libertad se vislumbra en los distintos procesos de aprendizaje que Emilio protagoniza en cada etapa formativa. Nuestro autor considera que, tras una primera fase dedicada al ejercicio físico y el fortalecimiento del cuerpo, los estudios propiamente dichos deben iniciarse a los trece años de edad y han de dar prioridad a los fenómenos de la naturaleza, porque son los que más excitan la curiosidad del alumno. El aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico, en el que se basan gran parte de las teorías pedagógicas contemporáneas¹⁸, aparece anticipado en Rousseau, que insiste en que el niño no debe

¹⁴ Kant, Immanuel, *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Porrúa, México D. F., 1973, p. 148-150. Kant define la Ilustración como un proceso de avance que permite a los individuos salir de la minoría de edad. Sin embargo ese modelo de desarrollo no es universalizable sino que únicamente se aplica a los varones, pues entiende que las mujeres son el ‘sexo débil’ y carecen de las aptitudes y capacidades necesarias para superar esa minoría de edad. Sobre los argumentos de Kant a propósito de la inferioridad femenina, cfs. Tomassi, Wanda, *Filósofos y mujeres. La diferencia sexual en la historia de la filosofía*, Narcea, Madrid, 2002, cap. 4.

¹⁵ Rousseau, *op. cit.*, p. 110-111.

¹⁶ Rousseau, *op. cit.*, p. 132.

¹⁷ Desde una lectura contemporánea, recordemos con Sartre que “la libertad no tiene esencia” (Sartre, Jean-Paul, *El ser y la nada*, Alianza, Madrid, 1984, p. 464) y que se experimenta como *factum*, pues junto con la existencia el individuo recibe la libertad y a partir de ese momento ya no puede renunciar a ella. Sartre puntualiza además que “mi libertad de elegir no debe confundirse con mi libertad de obtener” (*op. cit.*, p. 530). Siguiendo esta distinción, Rousseau consideraría que la libertad de elegir es la más difícil de concebir para el intelecto infantil, mientras que la libertad de obtener se percibe de modo más claro, y en ella se inspira el autor ilustrado para apoyar su defensa de la propiedad privada en el contexto del liberalismo.

¹⁸ El psicólogo Jerome Bruner ha sido uno de los primeros en desarrollar el concepto de ‘aprendizaje heurístico’, basado en promover la participación activa e implicación del individuo en su propio proceso formativo. Al igual que Rousseau, Bruner considera que los conceptos básicos de las ciencias y las humanidades

aprender nada de memoria sino que todos los contenidos que interiorice deberán surgir como resultado de los procesos de experimentación y comprensión que realiza bajo la dirección de su preceptor¹⁹. No se trata de “enseñar al niño muchas cosas, sino no dejar que entren nunca en su cerebro más que ideas justas y claras. [...] Sólo meto verdades en su cabeza para protegerlo de errores que aprendería en su lugar”²⁰. En esta relación docente que recuerda a la mayéutica socrática, el educador ejerce un filtro sobre las ideas y pensamientos que el niño empieza a plantearse, para incitarle a desechar ciertas ideas e inculcar y afianzar otras. El autor del *Emilio* no proporciona ningún criterio específico para llevar a cabo esa criba, pero sí alude a la ‘utilidad’ como concepto clave de su pedagogía: “tan pronto como hayamos conseguido dar a nuestro alumno una idea de la palabra útil, tendremos un buen asidero para guiarle”²¹. En su explicación de esta noción vuelve a mencionar la propiedad privada, ya que expone que el niño capta directamente la utilidad de la sociedad cuando percibe que “para tener instrumentos para uso propio, los necesita también para uso de los demás; con ellos podrá obtener, en intercambio, las cosas que le son necesarias, y que poseen los otros”²². Con arreglo a esta tesis, los fundamentos de la sociedad son la posesión y el trueque, que establecen las normas y acuerdos por los que una persona que es propietaria de una cosa puede intercambiarla por otra poseída por otra persona, y ese mecanismo permite que todos los miembros de la comunidad -o al menos todos los que tengan algún bien que los demás consideren útil o valioso, y por tanto susceptible de intercambio- obtengan lo que necesitan para subsistir.

Finalmente, y si bien Rousseau escoge como alumno a un muchacho rico, porque piensa que “el pobre no tiene necesidad de educación”²³, le parece conveniente que aprenda un oficio para que, si sufre un revés en su fortuna, pueda ganarse la vida con su trabajo y conservar así su independencia y autonomía. “Y de todas las ocupaciones que pueden proporcionar al hombre la subsistencia, lo que más lo acerca al estado de naturaleza es el trabajo de las manos”²⁴, y especialmente la agricultura, el oficio que a ojos del autor proporciona sustento de una forma más inmediata, y que por ende le permitirá ser más libre. La libertad se asocia aquí a la capacidad de adaptarse a distintos contextos, sean favorables o adversos, y el alumno

pueden ser captados de forma intuitiva a una edad temprana y que el diseño curricular debe estar enfocado hacia el refuerzo de esas intuiciones, que servirán como fundamento para la elaboración de conocimientos cada vez más complejos y abstractos a medida que se avanza en el nivel educativo. Cfs. Bruner, Jerome Seymour, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1960. El modelo constructivista de educación, basado en las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Ausubel, también parte de esta consideración del aprendizaje como un proceso acumulativo y dinámico.

¹⁹ Sobre esta noción de aprendizaje negativo en Rousseau, cfs. Sierra-Arizmendarieta, Beatriz y Pérez-Ferra, Miguel, “La educación en J.-J. Rousseau. Un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación de competencias”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, n. 1, 2015, p. 121-139.

²⁰ Rousseau, *op. cit.*, p. 250.

²¹ Rousseau, *op. cit.*, p. 262.

²² Rousseau, *op. cit.*, p. 284.

²³ Rousseau, *op. cit.*, p. 64. Los sesgos ideológicos del autor se hacen evidentes a la hora de seleccionar los rasgos del alumno ideal al que dirige su proyecto educativo: se trata de un varón -para las mujeres recomienda otro tipo de instrucción, según se ha visto más arriba-, de familia rica, de origen europeo -puesto que “ni los negros ni los lapones tienen el sentido de los europeos” (*op. cit.*, p. 63)- y de buena salud: “yo no me encargaría de un niño enfermizo” (*op. cit.*, p. 65). Sexismo, racismo, aporofobia o discriminación física son algunos prejuicios de su tiempo de los que a Rousseau le cuesta desprenderse, a pesar de que paradójicamente aconseja a sus lectores: “actuad a contracorriente de la costumbre y casi siempre obraréis bien” (*op. cit.*, p. 125).

²⁴ Rousseau, *op. cit.*, p. 288.

que reciba una instrucción adecuada estará más preparado para hacer frente a cualquier circunstancia que la vida le depare.

La defensa y valoración de la libertad en los planos teórico y práctico resulta más coherente en el planteamiento de Schiller, que considera que “la humanidad nace solo con la libertad”²⁵ y que únicamente en virtud del ejercicio de esa libertad podrá llevarse a cabo la plena realización del ser humano. Con un enfoque que posteriormente retomarán Schopenhauer y Nietzsche, Schiller concibe que la esfera artística es el ámbito privilegiado donde el ser humano puede alcanzar su mayor grado de libertad y desprenderse de las ataduras con que la cultura lo constriñe. Así, recomienda la búsqueda individual de la belleza en todas sus manifestaciones, superando las convenciones y gustos imperantes que marca la sociedad del momento. El artista es aquel que, transgrediendo los cánones vigentes, es capaz de mostrar a través de sus creaciones una versión mejorada de lo humano donde se plasmen anticipadamente todas sus posibilidades y potencialidades. Estética y ética confluyen en el genio, cuya principal tarea es de carácter moral: tiene la misión de dar a sus coetáneos “aquello que necesitan, pero no lo que aplauden”²⁶. El verdadero artista ha de ser una figura incómoda, porque cuestiona el *statu quo* y rehúye la autocomplacencia. Como ya se ha dicho, Schiller sitúa al arte en la base de su proyecto de regeneración moral: ha de erigirse en instancia crítica donde cada sociedad es confrontada con sus propias miserias y contradicciones, provocando una toma de conciencia y desencadenando una catarsis que dará lugar al progreso y emancipación de la humanidad.

La defensa de la libertad que lleva a cabo el autor alemán implica una mayor reflexión crítica y distanciamiento teórico que en la propuesta de Rousseau. Sin embargo, puede objetarse que al circunscribir esa libertad casi exclusivamente y de manera privilegiada al ámbito estético, Schiller deja de lado otras dimensiones de la autonomía personal que también sería oportuno incluir dentro de un proyecto educativo destinado a promover el desarrollo integral del alumnado. Además, su plan pedagógico parece sugerir que quienes carecen de habilidades y aptitudes para la expresión artística gozan de menores cotas de libertad que quienes sí cuentan con esas destrezas, y de ahí se deriva un cierto elitismo.

Pedagogía de las emociones y de la sensibilidad

A partir de los quince años de edad, la educación de carácter físico recibida durante la infancia y la primera adolescencia se complementa con una educación emocional que para Rousseau ha de centrarse en el conocimiento del ser humano y de sus relaciones y afecciones, ante las que el joven debe desarrollar su capacidad de empatía²⁷. Tiene una visión positiva de la naturaleza humana, basada en la idea de que “el primer sentimiento de un niño es amarse a sí mismo, y el segundo, que deriva del primero, es amar a quienes están cerca”²⁸. Hay una tendencia innata al amor que el individuo despliega tanto con respecto a sí mismo como con respecto a los demás y que resulta imprescindible para alcanzar la felicidad, hasta el punto de

²⁵ Schiller, *op. cit.*, Carta XXIV, p. 321.

²⁶ Schiller, *op. cit.*, Carta IX, p. 179.

²⁷ En el horizonte actual, Martha Nussbaum coincide con Rousseau en la importancia de incentivar el sentimiento de empatía a través de la educación, aunque según la filósofa estadounidense ese refuerzo ha de comenzar a una edad más temprana que la que Rousseau recomienda. Cfs. Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Paidós, Barcelona, 2005, y también Nussbaum, Martha, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Paidós, Barcelona, 2008.

²⁸ Rousseau, *op. cit.*, p. 314-315.

afirmar que “no concibo que quien no ama nada pueda ser feliz”²⁹. En la etapa adolescente, la formación que reciba el alumno deberá reforzar esa bondad natural y despertar los sentimientos de compasión frente a las desgracias ajenas, pues “nuestras miserias comunes nos unen por afección”³⁰ y la piedad nace de contemplar “el triste cuadro de la humanidad doliente”³¹. La empatía se aprende a partir del contacto con los semejantes, y emerge de manera más pujante en aquellos contextos donde el dolor ajeno es vivido como propio.

En concordancia con estas consideraciones, Rousseau insiste en que el conocimiento más conveniente es el de las vidas particulares, de los seres humanos concretos en sus acciones cotidianas, y no tanto el de los hechos generales de la historia que no proporcionan un acercamiento adecuado al “estudio del corazón humano”³². Ese interés por lo tangible aparece explicitado en varios pasajes del *Emilio*, por ejemplo cuando se afirma que “es preciso haber estudiado mucho tiempo los cuerpos para formarse una verdadera noción de los espíritus y sospechar que existen”³³, una tesis que emula a Spinoza y su célebre aforismo ‘nadie sabe lo que puede un cuerpo’.

Con respecto a las creencias religiosas, estas se conciben en términos de utilidad colectiva; Rousseau sostiene que “un niño debe ser educado en la religión de su padre”³⁴ pero el principal motivo que alega para ello es facilitar su integración en la sociedad. Las religiones son vistas como instituciones beneficiosas porque “prescriben en cada país una manera uniforme de honrar a Dios mediante un culto público”³⁵ y por lo tanto todas son valiosas y útiles en sus respectivos contextos. Consecuentemente, arremete contra el dogmatismo religioso y propone la tolerancia en cuestiones de fe, pues entiende que el conjunto de creencias religiosas que cada persona profesa dependen mucho del país de origen y del entorno en que esa persona ha sido educada³⁶.

En la *paideia* rousseauiana, el último aspecto formativo que ha de inculcarse al alumno es el sentido del gusto, que consiste en “enseñarle a sentir y a amar lo bello en todos los géneros”³⁷. Precisamente será este punto el que suscite la principal crítica de Schiller al modelo de Rousseau, ya que el alemán entiende que la educación estética es un pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano y por tanto debe estar presente en todas las fases del proceso formativo de los futuros ciudadanos y no solo en la última etapa, donde la sitúa el ginebrino. Como ya se ha mencionado más arriba, el papel que otorga el *Emilio* a la educación de la sensibilidad es muy secundario comparado con el que le adjudica

²⁹ Rousseau, *op. cit.*, p. 327. Esta tendencia natural de los seres humanos hacia el bien, que aquí recoge Rousseau, hunde sus raíces en la tradición aristotélica y se contrapone a otras propuestas ilustradas como la de Hobbes, que planteaba que el ser humano se caracteriza principalmente por su avaricia, su egoísmo y su deseo de dominar a los demás. Como es sabido, en la *Ética a Nicómaco* ya se postulaba la existencia de una bondad connatural al ser humano que se integra en un esquema teleológico según el cual cada ser humano, bueno en potencia, va desplegando esa bondad a través de la adquisición de hábitos y costumbres que acaban por convertirlo en una persona virtuosa en acto.

³⁰ Rousseau, *op. cit.*, p. 327.

³¹ Rousseau, *op. cit.*, p. 328-329.

³² Rousseau, *op. cit.*, p. 356.

³³ Rousseau, *op. cit.*, p. 380.

³⁴ Rousseau, *op. cit.*, p. 387.

³⁵ Rousseau, *op. cit.*, p. 462.

³⁶ Con respecto a la cuestión religiosa Rousseau manifiesta una postura mucho más abierta y típicamente ilustrada que con respecto a otros asuntos como los derechos de las mujeres o de las personas nacidas en otros continentes. La defensa de la tolerancia religiosa también es compartida por otros autores de la época como Locke o Voltaire.

³⁷ Rousseau, *op. cit.*, p. 522.

Schiller en sus epístolas estético-pedagógicas. Este último asume que el ser humano está constituido por tres tipos de impulsos: uno sensible, que exige variación; uno formal, que aspira a la unidad; y un tercer impulso de juego, que actúa como intermediario entre los dos anteriores. La cultura se ocupa de enseñar a manejar esos impulsos, y todo plan de aprendizaje que se centre únicamente en uno de ellos dará lugar a un ser humano incompleto e infeliz. Así, sostiene Schiller que para dominar el impulso sensible hay que educar la facultad de sentir, y análogamente, para dominar el impulso formal habrá que educar la facultad de la razón³⁸. De modo complementario, para llegar a desplegarse como individuo libre el ser humano precisa desarrollar su capacidad estética, que para este autor se identifica con la búsqueda de la belleza.

El juicio estético es desinteresado y, por lo tanto, libre. En su formulación no hay más finalidad que la de verbalizar la sensación subjetiva de agrado o desagrado que genera un objeto, únicamente en virtud de sus características perceptibles a los sentidos. Kant ya había planteado esta idea en la introducción a su *Crítica del juicio*: lo meramente subjetivo en la representación de un objeto es su cualidad estética. Esa captación subjetiva, que nunca puede llegar a ser factor de conocimiento en sentido objetivo, trasluce sin embargo la impresión sensorial que ese objeto produce en el individuo que lo percibe³⁹. En todo acto de percepción hay un polo objetivo, representado por el objeto, y un polo subjetivo que hace referencia a las facultades de conocer que entran en juego y producen un contenido de conocimiento en el que están implícitas, entre otras cosas, las sensaciones de tipo estético que un determinado objeto produce en el sujeto concreto que lo capta. Esas sensaciones pueden ser de agrado o desagrado, y las de agrado se desdoblan a su vez en dos ámbitos diferenciados: el de lo bello y el de lo sublime.

Schiller muestra menor interés que Kant por la cuestión de lo sublime y se centra en lo bello; de hecho, a partir de esta noción se articula toda su propuesta estética y pedagógica. En su lectura en clave kantiana postula que la belleza es desinteresada porque conmueve en virtud de sus rasgos inherentes y “no realiza ningún fin, ni intelectual ni moral, no es capaz de hallar ninguna verdad, no nos ayuda a cumplir ningún deber”⁴⁰. Quien busca la belleza lo hace únicamente en virtud de su libertad, siguiendo su impulso de juego y desplegando el ‘libre juego de las facultades’ al que ya se había referido el filósofo de Königsberg: “Genio es la originalidad ejemplar del don natural de un sujeto en el uso libre de sus facultades de conocimiento”⁴¹, la creación artística de mayor calidad va asociada a lo novedoso, lo sorprendente e insólito que es capaz de atraer poderosamente la atención del espectador y de producir efectos sobre él⁴². Schiller afirma que la estética hace posible que “el hombre, por naturaleza, pueda hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha de ser”⁴³. El ser humano realiza su plena humanidad en un sentido estético porque solamente el arte permite reunir y reconciliar las facultades y capacidades que hasta ese momento se habían desplegado fragmentariamente. La experiencia estética abre el acceso

³⁸ Schiller, *op. cit.*, Carta XIII.

³⁹ Kant, Immanuel, *Crítica del juicio*, Losada, Buenos Aires, 2005, “Introducción”, p. 33.

⁴⁰ Schiller, *op. cit.*, Carta XXI, p. 289.

⁴¹ Kant, *Crítica del juicio*, ed. cit., Primera parte, §49, *cit.*, p. 169.

⁴² Entra aquí en juego la dimensión poiética y/o catártica del arte, que cuando logra epatar al espectador desencadena en él una serie de efectos que trascienden el momento concreto de la percepción de la obra artística y provocan una transformación a largo plazo. Schiller busca ese tipo de efecto cuando establece que el artista tiene la misión de crear y mostrar a la sociedad los posibles itinerarios de la regeneración moral, social y política.

⁴³ Schiller, *op. cit.*, Carta XXI, p. 291.

a lo inteligible por la vía de la sensibilidad, conecta al ser humano con la percepción de los elementos extrasensoriales que, no obstante, forman parte de su propia naturaleza, y de ese modo allana el camino hacia la auto-comprensión y auto-captación del individuo como un ser radicalmente libre. Nuestro autor lo expresa claramente: “La belleza es la única manifestación posible de la libertad en la apariencia sensible”⁴⁴. La estética se vincula en un primer momento a la ética, pero no se detiene ahí sino que desemboca en lo político.

Schiller está convencido de que la búsqueda y la valoración de lo bello sientan las bases para un horizonte común de realización de la ‘república de los fines’ en un sentido kantiano, porque “allí donde impera el gusto y se asienta el reino de la bella apariencia no se tolera ningún tipo de privilegio ni autoritarismo”⁴⁵. Kant también afirmaba, en igual medida, que “tomarse un interés directo por la belleza de la naturaleza (no el mero gusto para juzgarla) constituye siempre un indicio revelador de un alma buena”⁴⁶. En esta perspectiva el ‘buen gusto’ no se reduce al ámbito artístico sino que expande sus límites y tiñe todas las dimensiones del individuo y de la sociedad, y abarca también el ámbito de la naturaleza extrahumana. En este planteamiento de tintes platónicos la belleza se equipara con la bondad y la verdad, y se da por sentado, en clave de intelectualismo moral, que quien tiene buen criterio estético se comportará moralmente bien y respetará la libertad ajena, hasta el extremo de que “en el Estado estético, todos, incluso los instrumentos de trabajo, son ciudadanos libres”⁴⁷. En definitiva, desde una visión utópica que atribuye a la belleza un papel redentor, Schiller concluye que el contacto con lo bello es el punto de inflexión a partir del que se iniciará un profundo proceso de renovación de la humanidad. Para contribuir a esa regeneración es imprescindible fortalecer la educación estética del hombre, ensanchando así su campo de posibilidades de progreso moral, social, cultural y político.

Consideraciones finales: actualidad de los proyectos pedagógicos de Rousseau y Schiller

Según Rousseau y Schiller, la educación tiende hacia la doble finalidad de lograr que los individuos se realicen y alcancen la felicidad a título individual, y que puedan convivir pacíficamente en sociedad. Se trata de sendos proyectos de ‘educación para la ciudadanía’ que presentan aspectos valiosos que podrían ser aplicables en la coyuntura actual, ya que la reflexión pedagógica sigue centrada hoy en los métodos más adecuados para fomentar el espíritu crítico, la tolerancia y el libre despliegue de los individuos.

Además del alegato rousseauiano en favor de la tolerancia religiosa, cuya generalización en la escuela resultaría muy oportuna en estos tiempos multiculturales, sería asimismo interesante reivindicar la presencia en el currículum educativo de aspectos como la actividad física o la formación en disciplinas artísticas, que infelizmente tienen poco protagonismo en los planes educativos impartidos en la mayoría de países del mundo.

En textos recientes, coincidiendo con Rousseau y Schiller, la filósofa Martha Nussbaum advierte que el ámbito artístico ofrece recursos muy útiles para llevar a cabo el desarrollo moral de los niños y niñas e incentivar su capacidad de identificarse con el sufrimiento ajeno. La autora aboga también por el contacto con manifestaciones artísticas y culturales de

⁴⁴ Schiller, *op. cit.*, Carta XXIII, p. 313.

⁴⁵ Schiller, *op. cit.*, Carta XXVII, p. 377.

⁴⁶ Kant, *Crítica del Juicio*, ed., cit., Primera parte, § 42, p. 148.

⁴⁷ Schiller, *op. cit.*, Carta XXVII, p. 379.

múltiples procedencias como estrategia para promover la tolerancia, pues entiende que “una educación para la ciudadanía compasiva debería ser una educación multicultural”⁴⁸ y atenta a la diversidad en toda su complejidad⁴⁹.

Otro elemento relevante en las teorías educativas contemporáneas es la inclusión de la educación afectiva o emocional, tradicionalmente descuidada en la pedagogía y que ahora comienza a trabajarse en los ámbitos de la enseñanza y la psicología⁵⁰. Rousseau es también un precursor en este sentido, ya que su *paideia* incluye el refuerzo de sentimientos como la empatía o la compasión, si bien en el planteamiento del autor ginebrino el fin último de esas enseñanzas es marcadamente utilitarista, ya que persigue el objetivo de mejorar la integración social y la aceptación de la que gozará Emilio una vez que alcance la edad adulta, pero no se realiza ninguna consideración acerca de las consecuencias positivas ni el crecimiento personal que el alumno alcanzará si gestiona adecuadamente sus emociones y sentimientos.

En el campo de la filosofía ha habido aportaciones actuales sobre la relevancia de los afectos y la pertinencia de incluirlos y ejercitarlos de manera transversal en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, mediante un análisis que combina ética y política, Martha Nussbaum identifica las capacidades humanas que han de impulsarse a través de la educación y que toda sociedad debería garantizar a su ciudadanía. Esas capacidades tienen que ver con el derecho a la vida, la salud y la integridad corporal, el despliegue de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, el desarrollo emocional, la razón práctica, la afiliación - entendida como la capacidad de interactuar con otros seres humanos en contextos de reciprocidad y tolerancia mutua-, la relación con otras especies, el impulso de juego y el control sobre el entorno político y material⁵¹. En su propuesta educativa, que en este punto entronca con las ideas pedagógicas de Rousseau, el fomento de actitudes de compasión y empatía resulta crucial: “la educación pública debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos”⁵². Sin embargo, frente al modelo de instrucción elitista e individualizada promovido por el autor ilustrado, Nussbaum opta por una educación universal impartida colectivamente y gestionada por las instituciones públicas.

En síntesis, esta autora concluye que los ciudadanos del mundo actual requieren desarrollar tres tipos de habilidades: el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones; la captación de los mutuos lazos de reconocimiento que interconectan a todos los seres humanos entre sí; y la imaginación narrativa que fomenta la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona⁵³. Los entornos de educación formal le parecen el ámbito más propicio para llevar a cabo su propuesta pedagógica y entiende que las humanidades, y en particular la filosofía,

⁴⁸ Nussbaum, Martha, *Paisajes...*, *op. cit.*, p. 478.

⁴⁹ En similares términos se expresa Amelia Valcárcel cuando reclama la necesidad actual de rescatar el proyecto ilustrado bajo el formato de una Ilustración multicultural que “compara las culturas y las hace interactuar problematizándolas promoviendo su crítica y autocrítica y potenciando el debate y la reflexividad que *civiliza el conflicto de civilizaciones*” (Valcárcel, Amelia, “Feminismo e Ilustración. XIV Conferencias Aranguren, 2005”, *Isegoría*, n. 34, 2006, p. 129-166, p. 166).

⁵⁰ En esta línea, uno de los libros con mayor repercusión internacional en estos últimos años ha sido *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman, publicado en 1995. En el ámbito español destaca el trabajo del psicopedagogo Rafael Bisquerra, profesor de la Universidad de Barcelona especializado en la investigación sobre educación emocional.

⁵¹ Estas capacidades se exponen en Nussbaum, *Paisajes...*, *cit.*, p. 461-463.

⁵² Nussbaum, *Paisajes...*, *cit.*, p. 473.

⁵³ Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad...*, *cit.*, p. 28-30.

pueden contribuir notablemente al despliegue de esas destrezas prácticas tan valiosas para las heterogéneas sociedades contemporáneas.

Esta actitud es muy deseable en los contextos de las democracias multiculturales del siglo XXI, caracterizadas por una creciente pluralidad de perspectivas acerca de cuestiones como la justicia, el espacio público, las identidades de género o las creencias religiosas, y donde la tolerancia, el diálogo y el respeto a la libertad ajena son esenciales para resolver los conflictos que surgen derivados de esa pluralidad.

El proyecto educativo ilustrado que concibieron Rousseau y Schiller trasladado al momento actual requiere, sobre todo, extender el *Sapere aude* a todos los rincones del planeta. Acceder a la enseñanza es garantía de autonomía y emancipación, algo de lo que ya se percataron ambos autores, y por ello es fundamental que ese derecho esté garantizado para toda la humanidad. Se trata de superar las visiones elitistas de la educación y de expandirla y democratizarla, además de dar cabida en el aula a otro tipo de contenidos que anteriormente han tenido poca presencia, y que se asocian a la dimensión sensible en su sentido más amplio: la sensibilidad relacionada con los sentimientos y el aprendizaje emocional –como sugiere Rousseau-, y el desarrollo de la sensibilidad en un sentido estético –como planteaba Schiller-.

La época ilustrada puso de relieve que la ciudadanía y las virtudes y habilidades que le son inherentes no deben abordarse únicamente de modo teórico, sino que han de reforzarse y ejercitarse cotidianamente a través de actitudes como la solidaridad, el civismo, el sentido de responsabilidad, el compromiso con el bien común, etcétera, y solamente la repetición y el hábito harán que estos códigos de conducta se generalicen. Hoy en día, quienes nos dedicamos a la docencia tenemos el deber y la responsabilidad ética de apoyar y acompañar ese proceso, y contamos además con buenas herramientas para ello, pues el aula constituye un excelente campo de pruebas para promover el *ethos* democrático y poner en práctica las virtudes cívicas, imprescindibles para que nuestro mundo compartido sea un lugar mejor.