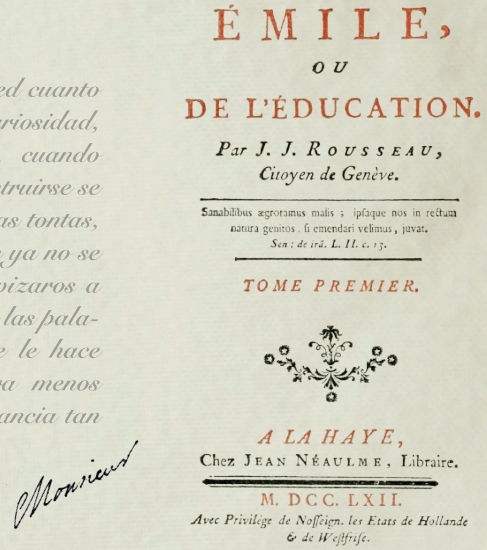
Apertura y mirada filosófica sobre la educación en Jean-Jacques Rousseau

Si él mismo os pregunta, responded cuanto haga falta para alimentar su curiosidad, no para saciarla; sobre todo, cuando veáis que en lugar de preguntar para instruirse se pone a delirar y a abrumaros a preguntas tontas, deteneos al instante; seguro que entonces ya no se preocupa de la cosa, sino sólo de esclavizaros a sus preguntas. Hay que atender menos a las palabras que pronuncia que al motivo que le hace hablar. Esta advertencia, hasta ahora menos necesaria, se vuelve de la mayor importancia tan pronto como el niño empieza a razonar.


ÉMILE,
OU
DE L'ÉDUCATION.
Par J. J. ROUSSEAU,
Citoyen de Genève.
Sanabilibus ægrotamus malis ; ipsique nos in rectum natura genitos, si emendari velimus, juvat.
Sen : de ira. L. II. c. 13.
TOME PREMIER.
A LA HAYE,
Chez JEAN NÉAULME, Libraire.
M. DCC. LXII.
Avec Privilége de Nosseign. les Etats de Hollande & de Westfrise.

Hay una cadena de verdades generales por la cual todas las ciencias se atienen a unos principios comunes y se desarrollan de forma sucesiva: esa cadena es el método de los filósofos. No es de ella de la que aquí tratamos. Hay otra completamente diferente por la que cada objeto particular atrae a otro y muestra siempre el que le sigue. Este orden, que alimenta mediante una curiosidad continua la atención que todos exigen, es el que sigue la mayoría de los hombres, y sobre todo el que los niños necesitan. Al orientarnos para alzar nuestros mapas, ha sido preciso trazar meridianos. Dos puntos de intersección entre las sombras iguales de la mañana y de la noche proporcionan un meridiano excelente para un astrónomo de trece años. Pero esos meridianos se borran; se precisa tiempo para trazarlos; obligan a trabajar siempre en el mismo lugar: tantos cuidados, tantas molestias le aburrirán al fin. Nosotros lo hemos previsto; y nosotros lo prevenimos de antemano.

Martha Soledad Montero González
Camilo Andrés Diagama Briceño
Ilusión Rita Maria Duarte López
(Compiladores)

MARTHA SOLEDAD MONTERO GONZÁLEZ

Psicología comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana y Licenciada en Pedagogía de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Cultura y Educación de América Latina. Líder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía Categoria A Minciencias avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica/ UPTC; Investigadora Asociada Minciencias, Profesora investigadora adscrita a las líneas de investigación Filosofia, genealogía y pedagogía y a la línea de Filosofia, estética y educación artística.

gruplac.filoedupg@gmail.com.

https://orcid.org/0000-0002-0409-525X

CAMILO ANDRÉS DIAGAMA BRICEÑO

Profesor investigador tiempo completo Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC. Ha tenido a su cargo cursos y seminarios de Historia de la filosofía, estética, ética y política, Filosofía contemporánea, Epistemología e Investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigador del grupo Filosofía, educación y pedagogía/Categoria A. Profesional de filosofía, magister y doctor en Filosofía

camilo.diagama@uptc.edu.co

https://orcid.org/0000-0001-6256-8468

ILUSIÓN RITA MARIA DUARTE LÓPEZ

Profesora de la Secretaría de Educación de Tunja. Asesora de aseguramiento de la calidad en posgrados FESAD- Uptc y profesora de seminario de investigación, Asesora de investigaciones CIDEA- FESAD- Uptc y profesora de socio-humanística de la Escuela de Filosofía- Uptc, joven investigadora Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía. Licenciada en Educación, Magister en Educación, estudiante de Doctorado en Educación.

ilusionduarte@colrojaspinil1la.edu.co

https://orcid.org/0000-0002-9681-6869

INVESTIGACIÓN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN





Apertura y mirada filosófica sobre la educación en Jean-Jacques Rousseau

Martha Soledad Montero González
Camilo Andrés Diagama Briceño
Ilusión Rita María Duarte López
(Compiladores)



Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

EDITORIAL UPTC

Apertura y mirada filosófica sobre la educación en Jean-Jacques Rousseau

Martha Soledad Montero González
Camilo Andrés Diagama Briceño
Ilusión Rita María Duarte López
(Compiladores)



ENFOQUE: INVESTIGACIÓN
ÁREA OCDE: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación General
Colección: N° 339

Apertura y mirada filosófica sobre la educación en Jean-Jacques Rousseau
Openness and philosophical view on education in Jean-Jacques Rousseau

Primera Edición, 2025
Versión digital(ePub)
Impresion Bajo demanda(POD)

© Martha Soledad Montero González, 2025
© Camilo Andrés Diagama Briceño, 2025
© Ilusión Rita María Duarte López, 2025
© Joséphine Aruma Ríos Padilla, 2025
© Laura Yazmin Sánchez, 2025
© María Constança Peres Pissarra, 2025
© Katherine Salazar Mahecha, 2025
© María Fernanda Buitrago Orjuela, 2025
© Luis Carlos Feo Hurtado, 2025
© Juan Diego Galindo Olaya, 2025
© María Fernanda Chávez Espinosa, 2025
© Alessandro Francisco, 2025
© Luis Alberto Verdugo Torres, 2025
© Yerson Y. Carrillo-Ardila, 2025
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

ISBN (ePub) 978-628-7863-02-6
ISBN (POD) 978-628-7863-01-9

Proceso arbitraje doble ciego
Recepción: julio de 2024
Aprobación: febrero de 2025

Hecho en Colombia - Made in Colombia

Apertura y mirada filosófica sobre la educación en Jean-Jacques Rousseau/ Openness and philosophical view on education in Jean-Jacques Rousseau/ Montero González, Martha Soledad; Diagama Briceño, Camilo Andrés; Duarte López, Ilusión Rita María. Tunja: Editorial UPTC, 2025. 249 p.

ISBN (ePub) 978-628-7863-02-6
ISBN (POD) 978-628-7863-01-9

Incluye referencias bibliográficas

1. Apertura. 2. Mirada filosófica. 3. educación.

(Dewey 107/21) (Thema JNA - Filosofía y teoría de la educación))

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión
Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones
Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica
Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas
Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales
Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales
Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades
Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes
Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología
Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín
Corrección de Estilo
Juan Carlos Álvarez Ayala
Diseño y Diagramación
Aura Patricia Sarmiento Hernández

Libro resultado de investigación del proyecto de investigación titulado formación de nuevos investigadores. filosofía, historia y educación. Decima versión_ seminario permanente de investigación/2021. Código SGI No. 3067

Citar este libro / Cite this book

Montero González, M. S.; Diagama Briceño, C. A.; Duarte López, I. R. (Coomp.) (2025). *Apertura y mirada filosófica sobre la educación en Jean-Jacques Rousseau*. Editorial UPTC.

https//doi.org/10.19053/uptc.9786287863026

Uptc® Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

Vie Vicerrectoría de Investigación y Extensión

Dirección de Investigaciones

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co

Resumen

Este libro, compuesto de distintos capítulos de investigación, está permeado y conectado no solo a partir de las preguntas que aún son posibles de formular desde la filosofía de Rousseau, sino que, encontramos, además, el hilo metódico de la precisión para hacer de los problemas y los objetos de investigación, expresiones de fenómenos susceptibles de evaluación interdisciplinar. Con esto, el libro es en sí mismo, una convergencia de diversos campos de estudio que abordan la compleja cuestión de la filosofía de Rousseau, animando los problemas con aspectos tales como la naturaleza, la educación, la ciudadanía y el derecho, desde una perspectiva rigurosa, creativa y apropiada sobre lo que significa hoy hacer investigación interdisciplinaria en el campo de la educación. Por ello, no se trata de problematizar qué pudo responder, o no, Rousseau, más bien el libro explora lo puede aún hacer las afirmaciones de Rousseau si se contextualizan, si se interponen para el ahora, entendiendo con esto no un método-Rousseau, pues lejos del ejercicio de hacer de la filosofía algo tipo patente, el libro busca el ejercicio de plantear, soportar y argumentar una mirada-Rousseau. Luego, es permisible sostener que la perspectiva de comprensión del filósofo no se agota en lo que fue su aquí y ahora, pues, de hecho, abarca a las realidades, todas de la formación contemporánea.

Palabras clave: apertura, mirada filosófica, educación.

Abstract

This book, made up of different research chapters, is permeated and connected not only by the questions that are still possible to formulate from Rousseau's philosophy, but we also find the methodical thread of precision to make the problems and research objects expressions of phenomena susceptible to interdisciplinary evaluation. With this, the book is itself a convergence of various fields of study that address the complex question of Rousseau's philosophy, animating the problems with aspects such as nature, education, citizenship and law, from a rigorous perspective creative and appropriate about what it means today to do interdisciplinary research in the field of education. Therefore, it is not about problematizing what Rousseau could or could not answer, rather the book explores what Rousseau's statements can still do if they are contextualized, if they are interposed for the now, understanding with this not a Rousseau method, well, far from the exercise of making philosophy something patent, the book seeks the exercise of outlining, supporting and arguing a Rousseau-look. Therefore, it is permissible to maintain that the philosopher's perspective of understanding is not exhausted by what was his here and now, since, in fact, it encompasses all the realities of contemporary education.

Keywords: openness, philosophical view, education.

Contenido

Introducción.....13

Primera parte

El *Emilio*, discusiones, encuentros

El Emilio: combate y polémica.....27
Martha Soledad Montero González

Una aproximación al concepto de naturaleza en el Emilio de Jean-Jacques Rousseau.....57
Joséphine Aruma Ríos Padilla y Laura Yazmín Sánchez

El ciudadano y el viaje en el Emilio de Rousseau.....69
María Constança Peres Pissarra

Educación para la vida.....85
Katherine Salazar Mahecha

Segunda parte

Lecturas contemporáneas de Rousseau

El conocimiento y el uso de la razón en la enseñanza de los niños.....101
María Fernanda Buitrago Orjuela

La experiencia interior de las ensoñaciones en Rousseau. Una descripción sobre la condición de vivir y los usos del mundo.....123
Luis Carlos Feo Hurtado

Amor de sí y amor propio: problematizar la escuela desde el punto de vista de Jean-Jacques Rousseau.....147
María Fernanda Chávez Espinosa y Juan Diego Galindo Olaya

Tercera parte

Apuestas cruzadas con Rousseau

El lugar de Rousseau en ***Las palabras y las cosas***.....183
Alessandro Francisco

Apuntes para una ética económica como base de la educación natural del niño. De Jean-Jacques Rousseau à Georges Bataille.....205
Luis Alberto Verdugo Torres

La cuestión de la ***modelación*** en el hombre. Algunas concesiones y puntos de vista alrededor de Rousseau y Bergson.....225
Yerson Y. Carrillo-Ardila

Semblanza de los autores.....243

Introducción

Así, pues…

Lo que a continuación el lector encontrará es, en sentido estricto, el producto de un proyecto de investigación que conjuga la rigurosidad, las redes internacionales académicas, el esfuerzo de los procesos de formación, anudado todo esto con el deseo por proyectar contenidos que interpelen nuestras prácticas como académicos y la materialización de lo que puede lograr la amistad, la conversación y la escucha.

Por tanto, resulta evidente la extensión de un agradecimiento a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc); a la Convocatoria Sostenibilidad de Grupos de Investigación (2021-2022) de la Vicerrectoría de Investigaciones/VIE 02/2021, con código del sistema general de investigaciones 3067, y al grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía* con categoría A, por parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, para los años 2021-2024, quienes permitieron lo posible, condicionaron en lo más mínimo y estimularon la importancia de la producción en investigación.

El apoyo universitario, la carga presupuestal y la entereza en los procesos de participación en las convocatorias, conjugan las garantías por la apuesta de la investigación en Colombia. Así, la convergencia académica, administrativa y normativa a la que nos presentamos, logra hacer posible ofrecer al público amplio de la investigación social y humanística un producto de investigación en forma de libro, resultado de investigación de colaboración conjunta.

Ahora bien, resulta complejo determinar, a modo de recensiones, el lugar a donde apunta este libro. La dificultad radica en lo siguiente: es una producción conjunta que no logra estereotiparse, por el contrario, el contenido mismo de cada uno de los capítulos alarga sus extensiones a un número importante de problemas sobre la base del *locus* que nominan y poseen cargas semánticas y conceptuales indistintas. Por ello, no realizaremos una descripción introductoria, sino que apostaremos por una introducción analítica del libro, entendiendo por esto último, un enfoque de trabajo problemático que buscará, en primera instancia, responder a las preguntas ¿cuál es el problema?, ¿cuál es el objeto de estudio?; y, ¿cuál es la unidad de análisis?

Posterior a esto, es decir, clara ya una presentación de un libro que en sí mismo es riguroso, es importante justificar los criterios metodológicos dados en los textos y la pertinencia en su organización. Lo dicho no es otra cosa que dar cuenta por el problema general de cada uno de los capítulos de investigación aquí conjugados y por cuestionarse la oportunidad de posibles encuentros que podrían gestarse sobre la base de su lectura.

Problema, objeto y unidad

Ciertamente, puede decirse que el impacto que nos genera Jean-Jacques Rousseau, en este libro, es el carácter polímata de su filosofía. La anterior oración no resulta ser una premisa autorreferencial; por el contrario, intentamos afirmar que la producción intelectual de Rousseau alcanza, cuán grito polémico y combativo, transformar aún nuestras comprensiones en torno a la educación.

En suma, volver de nuevo a sus enunciados es enfrentar un camino para demostrar que la ontología del ser humano, esto es, la naturaleza misma de nuestra especie, implica afirmar que somos entidades que aprendemos por un conjunto significativo de variables, así como las que usamos o ignoramos, para formarnos como ciudadanos. Eso es, pues, la polimatía de la filosofía de

Rousseau: aún es un autor del que no sabemos todo lo que puede, de ahí el interés de seguir explorando.

En ese sentido, el problema en este libro, es el lugar de Rousseau no como una fuente de autoridad sino como una referencia que, ubicada en medio del siglo XVIII, permeó a la modernidad configurando un pensamiento sobre los roles que nos hacen ciudadanos y sujetos tendientes, natural o políticamente, a la formación. Si, metodológicamente hablando, yuxtaponemos lo anterior con nuestra actualidad, la pregunta puntual que emerge es: ¿qué obtenemos?

Por ello, no se trata de problematizar qué pudo responder o no, Rousseau, más bien el libro explora lo que puede aún hacer las afirmaciones de Rousseau si se contextualizan, si se interponen para el ahora, entendiendo con esto no un método-Rousseau, pues lejos del ejercicio de hacer de la filosofía algo tipo patente, el libro busca el ejercicio de perfilar, soportar y argumentar una mirada-Rousseau. Luego, es permisible sostener que la perspectiva de comprensión del filósofo no se agota en lo que fue su aquí y ahora, pues, de hecho, abarca a las realidades, todas de la formación contemporánea.

Ejemplo de lo anterior, es cuando en distintas partes del libro se cuestiona sobre si resulta correcta o no, la lectura, interpretación y aplicación de Rousseau dentro de las formas prácticas que históricamente se han llevado a cabo sobre su filosofía. Asimismo, como es evidente, se presenta la importancia de agotar su filosofía a un escenario complejo, mutable y amplio de lo que es la realidad humana. Si esto resulta ser el problema, ¿cuál es la posición del libro frente a su objeto de estudio?

Rousseau, en cuanto filosofía, es el panorama del problema, pero no es sino en *El Emilio* donde el libro una y otra vez vuelve, considera, se aleja, se menciona, profundiza, se ignora… etc., y tras varias acciones recobra de nuevo su dinámica de hacer del libro una excusa para volver a este y trabar otras relaciones. *El Emilio* va y vuelve,

desajusta un concepto cuando se discute con Diderot, alcanza lugares imaginables con Bergson, se vuelve nombre y herramienta cuando Foucault lo trabaja y se hace acción de combate cuando no da cuenta por la naturaleza, la ciudadanía o la escuela.

¿Qué poder de atracción posee entonces *El Emilio*? Publicado en 1762, busca interpelarnos sobre cómo la virtud, la naturaleza y la experiencia directa con el mundo, en efecto, son aspectos suficientes cuando de considerar la formación se trata. En rigor, si se valora con cierto cuidado, es posible admitir que la formulación expuesta es simple, pero pretensiosa en el objetivo, por ello, Rousseau aún consterna.

¡Pero el rigor llama!, luego cómo asir para que, en efecto, *El Emilio* se configure como un objeto para interpretar y centrar la discusión que se encuentra en todo el libro. En principio, *El Emilio* es una investigación culminada por Rousseau, de ahí que se valora en tanto tal. Al ser de este modo, es claro que acercarse al texto, la forma que toma es la de un área donde, en todo su perímetro, tanto al interno como al externo de este, emergen, corren y se matizan diversas líneas de discusión, problematización y posibilidades de comprensión. Guardando las proporciones, el libro reconoce que hay un territorio llamado *El Emilio*, y tal territorio es en sí el objeto de su discusión e investigación.

No obstante, lo expresado perfila un problema interesante: ¿cómo ofrecer una unidad temática partiendo de la heterogeneidad de los problemas? Tal cuestionamiento, sin el ánimo de apelar a la generalidad ni a la ligereza, es ya una pregunta conocida por su forma en la disciplina filosófica, es decir, es una formulación vieja que siempre nos visita confortablemente. Pensemos en casos desordenados geográfica y temporalmente: cómo la unidad indivisible comporta la materialidad (Leibniz); cómo el estancamiento de lo indivisible, expresado por el abderetismo, genera nuestra naturaleza (Demócrito); la sensibilidad toda puede expresarse por medio de juicios necesarios surgidos de la

heterogeneidad de la realidad (Kant); cómo la apariencia de este mundo sensible, contingente y no necesario, está compuesto en tanto proyección de un mundo de las ideas inmutable, un mundo Uno (Platón).

Así que la unidad temática expresada en este libro es un ejercicio fabril. Una construcción, un ejercicio técnico en el sentido de *techné* (τέχνη). Para el mundo antiguo, englobando una afirmación, la técnica, más allá de ser una habilidad del construir, o la precisión para hacer arte, combinando la destreza en el proceso, era, ante todo, una acción práctica basada en un discernimiento teórico para producir algo. Tal producción, entendida entonces como una acción artificial humana, mostraba que el ser humano podría no solo adaptarse al mundo natural que los dioses dispusieron, además sobre la existencia dada, esto es, la realidad misma, los hombres podrían disponer del mundo, lo cual es hacer de todo alrededor, un dispositivo.

Similar resulta el caso con este libro, pues, a propósito de encontrar en los textos de Rousseau la categoría de las fuentes y atendiendo a distintas herramientas conceptuales (Bataille, Deleuze, Foucault, entre otros), domina un artificio: una construcción teórica que busca la reconceptualización de nuestras prácticas y del problema de la educación y de las nociones que la orbitan. Empero, ¿cuáles fueron los pasos que dieron lugar para pensar esta unidad que mencionamos?

Criterio metodológico

Basados en el valor de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad que justifica que puedan reunirse en este libro distintas miradas y autores, pasaremos ahora a mostrar la relación y el hilo conductor común que le da sentido y coherencia. Esto permitirá hallar cuáles son los puntos de convergencia y divergencia, los cuales intentan demostrar que la investigación conjunta se aleja tanto de una visión estándar de la educación, así como de la apuesta organizacional de la formación.

Sobre lo expuesto, es necesario iniciar planteando sus partes. En la primera parte, *El Emilio, discusiones, encuentros*, nos hallamos con cuatro capítulos. El primero titulado: "*El Emilio*: combate y polémicas", escrito por la profesora, investigadora y líder del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía*, Martha Soledad Montero González. En este, Montero señala decididamente cómo *El Emilio* en rigor es un llamado de oportunidad para el desafío, en concreto, contra la concepción tradicional de la educación, la cual Rousseau denota como una donde las bases se sustentan en la memorización, la autoridad y, principalmente, la disciplina impuesta por los preceptores.

Ello determina, ante todo, a la luz de la autora, una sumisión, la cual, lejos del imperativo moderno, no emancipa ni acerca al niño a la comprensión. Además, Montero, a la luz de la correspondencia, realiza un otorgamiento arriesgado, de un lado, permite un lugar y una voz a autores tales como Voltaire y Beaumont; por otro lado, rescata la pertinencia epistémica de la carta como medio que transmite no solo aspectos descriptivos, sino afectos, distancias y puntos de disenso.

El segundo capítulo "Una aproximación al concepto de naturaleza en *El Emilio* de Jean-Jacques Rousseau", de las profesoras Aruma Ríos y Laura Sánchez, se trata, en sentido estricto, de una exploración. Señalan la relación entre la educación de los niños y la sociedad civilizada, en contraste con un retorno a lo que comúnmente podemos llamar lo natural. Así, acentuando un *leitmotiv* de Rousseau, según el cual la educación tradicional está orientada para "acomodar" a los niños a la vida civilizada, contribuyen a cómo esto comporta un "infierno". Tal acervo, permeado por las autoras con Italo Calvino, concluye al ofrecer la tesis central de la propuesta: la generación de la valía y la importancia del cuidador debe ser al tiempo la transmisión que se busca para los niños, enfatizando la necesidad de vivir de acuerdo con los principios que se desean inculcar en estos.

Lo expresado posee una continuidad interesante con el texto "El ciudadano y el viaje en el Émile de Rousseau", desarrollado por Maria Constança Peres Pissarra, quien, actualmente, es profesora e investigadora adscrita al Departamento de Ciencias del Lenguaje y Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo/PUCSP. En este capítulo, Peres, basada en el lugar clásico de la originalidad de la reflexión de Rousseau, sostiene una apuesta inusitada: la radicalidad del enfoque para el desarrollo individual del niño sobre la base de la importancia de una educación que prepare al futuro ciudadano en un ser plenamente humano en lugar de uno que simplemente se adapte a las convenciones sociales preexistentes, es, pues, la bandera que se debe sostener para asumir todo proceso formativo.

Esta primera parte encuentra su cierre con el capítulo de la investigadora en formación Katherine Salazar "Educación para la vida" donde examina con alto grado de detalle la noción filosófica de educación en la obra de Rousseau, todo esto soportado con un marco de revisión, a saber, los conceptos de civilización y cultura desarrollados por Norbert Elías. Ahora, Salazar, planteándose la cuestión de cómo la cultura y la civilización afectan la educación para la vida, la lleva a generar una suerte de reconstrucción de las categorías de cultura y civilización para situar la educación en la constitución de estos procesos.

Puesto así, es claro que el objetivo de esta primera sección es el análisis de la noción filosófica de educación presente en *El Emilio* a la luz de diversos conceptos, los cuales valorados desde una posición conjunta generan una discusión académica sobre la relación entre los procesos educativos, el desarrollo social y la formación del individuo en la sociedad contemporánea.

Ahora bien, la segunda parte de este libro, titulado *Lecturas contemporáneas de Rousseau*, se encuentra compuesta por tres aproximaciones teóricas. En primera medida está el documento "El conocimiento y el uso de la razón en la enseñanza de los niños", de la

investigadora en formación María Fernanda Buitrago, quien aborda inicialmente la influencia y relevancia de Rousseau a través de tres puntos de vista, en concreto: a partir de Ernst Cassirer, Immanuel Kant y Michel Foucault. Con Cassirer se buscará establecer algo cercano a un panteón conceptual; con Kant se dará cuenta por las implicaciones de la modernidad en el pensamiento humano. Desde la perspectiva de Foucault, se abordará la modernidad como un estado complejo de relaciones entre las estructuras de racionalidad que dan por resultado el sujeto del siglo XVII.

El segundo capítulo es del investigador en formación Luis Carlos Feo, quien en un diálogo Rousseau-Diderot, nos ofrece el texto titulado "La experiencia interior de las ensoñaciones en Rousseau. Una descripción sobre la condición de vivir y los usos del mundo". Este trabajo de investigación explora las ensoñaciones que surgen de pensamientos nuevos y cómo estas enriquecen la experiencia del mundo interior, especialmente, desde la sensibilidad que surge de la interacción con entornos naturales y urbanos.

Finalmente, para esta segunda parte, nos encontramos con el texto "Amor de sí y amor propio: problematizar la escuela desde el punto de vista de Jean-Jacques Rousseau", de los profesores María Fernanda Chávez y Juan Diego Galindo. Para este caso, nos encontraremos con un análisis relacionado por cómo la educación actual, centrada en la competencia y el egoísmo, difiere significativamente de la visión que Rousseau plantea. Este, como bien ha quedado manifestado a lo largo de este libro, defenderá un amor de sí expandido, lo cual está basado en la solidaridad. Se argumenta, por parte de los autores, entonces que la educación contemporánea forma en rigor trabajadores, dejando de lado la noción de individuos libres y autónomos. Lo dicho, expresaría la ingente necesidad de hacer hábito la propuesta de repensar la educación desde una perspectiva que promueva la solidaridad y el autoconocimiento.

Sobre lo expuesto, poseemos entonces tres enfoques teóricos que comportan esta segunda parte, donde se adoptan los análisis de

las implicaciones de la modernidad en el pensamiento humano; se arriesga al enunciado de la experiencia interior de las ensoñaciones, y, se señala la importancia del individuo sobre la base del amor de sí basado en la solidaridad.

La tercera parte de este libro se titula *Rousseau cruzado con otras miradas.* En este caso, la apuesta de observación se concentra en la discusión que Rousseau puede hacer surtir sobre otros marcos de observación y perspectivas de valoración. Para el primer capítulo hallaremos un documento riguroso desarrollado por el director de programa en el *Collège international de philosophie* (París, Francia) Alessandro Francisco, quien es además investigador en el Centro de Estudios Jean-Jacques Rousseau en Brasil e investigador asociado en el "*Laboratoire d'études et de recherches sur les logiques contemporaines de la philosophie en la Université Paris 8*", concretamente con el capítulo "El lugar de Rousseau en *Las palabras y las cosas*".

Para este caso, Francisco asume a *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* de Michel Foucault, publicado en 1966, como un escenario donde se desenvuelve no solo un método llamado arqueología para realizar aplicación de análisis del discurso y de todo aquello susceptible de ubicarse dentro de la historia de los saberes occidentales. Lo enunciado entonces requerirá un objeto de aplicación, un espacio de realización y ello será el caso justamente con el rol de Rousseau.

El segundo capítulo, escrito por el investigador Luis Alberto Verdugo, "Apuntes para una ética económica como base de la educación natural del niño. De Jean-Jacques Rousseau a Georges Bataille". La apuesta de Verdugo llega a un ejercicio de lucidez cuando expone la crítica de Rousseau hacia una educación civilizadora que proyecta la felicidad de los niños hacia el futuro, alejándolos de su presente y debilitando su potencia vital, esto es, cuando se genera, desde nuestra lectura, la construcción de normativos que se imponen. La educación, puesta así, parece estar entonces basada en el culto al éxito y la previsión económica; engaña tanto a los niños como a

los profesores al establecer metas externas y trascendentes. Si esto resulta ser así, señala el autor, la educación buscaría tan solo formar ciudadanos y consumidores obedientes desde una temprana edad, en lugar de promover la realización personal y la autonomía.

Cierra esta tercera y última sección un documento producto de investigación que busca ofrecer la tensión y la constancia del antagonismo de las lecturas cruzadas. El responsable es el profesor e investigador Yerson Y. Carrillo Ardila, con su capítulo: "La cuestión de la *modelación* en el hombre. Algunas concesiones y puntos de vista alrededor de Rousseau y Bergson". Al respecto, Carrillo Ardila aborda una hipótesis polémica, a saber, la planteada por el filósofo francés Frédéric Worms quien sugiere que la filosofía experimenta momentos particulares que provocan cambios significativos en las ideas. Tales momentos, explica Carrillo, acompañado de Worms, pueden generar rupturas con tradiciones anteriores y, a su vez, pueden introducir nuevas tesis o problemas en consonancia con el conocimiento de su tiempo.

Tal discusión presentada dentro de los casos de Bergson y Rousseau lo llevan a plantear que lo bueno socialmente puede llevar al individuo a concebirse como parte de una unidad común, siendo la sensibilidad hacia la patria y la ciudadanía, un aspecto crucial de la ciudadanía, de ahí la "modelación". En última instancia, el esfuerzo de este autor es resaltar que tanto Rousseau como Bergson abogan por una educación que no solo forme ciudadanos sensibles a su comunidad, sino también individuos capaces de contribuir activamente al progreso social y económico mediante la manipulación creativa de la materia.

Consideraciones finales para este ejercicio introductorio

Es claro que este libro, compuesto de distintos capítulos, está permeado y conectado no solo a partir de las preguntas que aún son posibles de formular desde la filosofía de Rousseau, sino que, encontramos, además, el hilo metódico de la precisión para

hacer de los problemas y los objetos de investigación expresiones de fenómenos susceptibles de evaluación interdisciplinar. Con esto, el libro es en sí mismo una convergencia de diversos campos de estudio que abordan la compleja cuestión de la filosofía de Rousseau, animando los problemas con aspectos tales como la naturaleza, la educación, la ciudadanía y el derecho, desde una perspectiva rigurosa, creativa y apropiada sobre lo que significa hoy hacer investigación interdisciplinaria.

Lo dicho resulta importante, más aún cuando se trata no solo de la productividad de literatura especializada y de hacer posible la circulación del contenido investigativo, además implica la reproducción en la participación en eventos científicos que dinamiza la apropiación social del conocimiento. Esto se ve reflejado en los distintos coloquios gestionados, proyectados y ejecutados por el grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía*, encuentros de investigadores con trayectoria académica junto con investigadores en formación, haciendo de la horizontalidad la regla y el propósito la creación de nuevos nodos problemáticos que devendrán en el surgimiento de nuevas pesquisas.

Claramente, los aspectos referentes a la circulación y la reproducción de conocimiento basados en este libro de investigación no hubiesen sido el caso sin una condición de posibilidad que permeó la gestación de un proceso de investigación. Hablamos del Seminario permanente del grupo *Filosofía, Educación y Pedagogía* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en concreto de su versión undécima (2022-2023) que llevó por título: "Filosofía y educación: el Emilio".

En tal escenario, la estructura y alcance fueron simples: exponerse a presentar la exploración constante de nuevos horizontes intelectuales y al enriquecimiento mutuo a través del disenso y la crítica. Lo dicho implica que el Seminario no resulta ser un lugar transitorio de lectura y de formalidad de intercambios de opiniones. Por el contrario, lejano a todo comité de oyentes y aplausos, el Seminario

fue una palestra en sentido griego donde los investigadores y aquellos que se están formando en ello atendían al ejercicio físico de lo que es pensar con el cuerpo; acopiar las instrucciones atléticas que se disponen como herramientas conceptuales y teóricas, y, cultivando el desarrollo ético, en clave del carácter, para objetivar la responsabilidad de estar presentes en la academia creando nuestros puntos de vista. Por ello, las profesoras e investigadoras, Soledad Montero, Ilusión Duarte y Omaira Barreto, cabezas de Estado de este particular Leviatán o mejor aún estas Moiras que controlaron durante todo el Seminario lo inevitable e inescapable para hacer de las presentaciones el *spotlight* del encuentro académico, son las responsables del esfuerzo de lo que conjuga el Seminario y son las que, de algún modo u otro, están detrás de la ingente necesidad académica, productiva e investigativa de hacer de la productividad un acto de agregar dinámica a los estudios sobre Rousseau.

Pero los esfuerzos, vistos como ímpetus o divergencias de poder y potencial, no solo se prolongaron al presente libro, a la apropiación social de conocimiento y al encuentro del Seminario. Pensando en las codas musicales, secciones añadidas en algunas composiciones para interpelar a sus espectadores u oyentes para la conclusión de una pieza aún más grande, habría que hacer lugar igualmente a los Boletines de Resultados de Investigación, con números internacionales normalizados para publicaciones seriadas, desarrollados con la Biblioteca Nacional en Colombia. Con esto, no es apresurado afirmar que lo que se entiende como la presentación de unos resultados, están alojados ya en una de las instituciones más significativas para los procesos académicos del país, gracias a su función de acopio y difusión de un patrimonio que es la producción intelectual.

A partir de lo dicho, existe en Colombia una expresión coloquial que nos hace detallar lo que será la proyección para hacernos presente todo porvenir y es que “hemos dejado la vara muy alta”. Luego, evaluar a la luz de este presente los impulsos del pasado y de las formas en que se desarrolló este proyecto sobre la formación

de nuevos investigadores es claro que la evaluación, mirada y comprensión de los problemas aún dicientes en el campo de la filosofía y de la educación, la compresión sistemática y procesual de la filosofía de Rousseau, el impulso siempre latente de imaginar conversaciones entre distintos autores y el perfilar una agenda política que milita por poseer un punto de cuestionamiento sobre los hechos que están alrededor, nos hacen pensar que se ha terminado una apuesta por entender los usos y alcances de la investigación en el libro que tiene ahora frente a usted como lector.

Empero, terminar el proceso no sugiere buscar la quietud. La experiencia al interno del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía* también pone de relieve que existe un salto en la consideración de toda energía investigativa, es decir, no se subestima la formación y adopta con total seriedad las preguntas de aquellos quienes se forman en la investigación. La pretensión es saber que no todo el mundo investiga o no toda producción es investigación, pero sí que en cualquier lugar siempre habrá un investigador en formación que desee la formulación de una pregunta, la delimitación de una cuestión, el deseo de encubrirse en metodologías, afirmaciones y conclusiones.

Lo dicho marca el derrotero de una proyectiva, puntualmente referente al fortalecimiento eventual de una red latinoamericana con el Instituto de Estudios Foucaultianos Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, y, con el Centro de Estudios Rousseaunianos y el Grupo de investigación Arqueologías, con sede en São Paulo, Brasil. Además de reconocer el papel de la filosofía en el currículo como disciplina de fundamentación para la educación media y el bachillerato secundario. Lo dicho son, justamente, aspectos que resultan ser lugares de trabajo con larga data de comprensión por parte de *Filosofía, Educación y Pedagogía* de la Uptc.

Yerson Y. Carrillo Ardila
Popayán, 27 de mayo de 2024

Primera parte

El *Emilio*, discusiones, encuentros

El Emilio: combate y polémica

Martha Soledad Montero González

El Emilio es un libro dedicado a pensar la educación y la formación del hombre en su relación con la naturaleza y la sociedad, según el filósofo Jean-Jacques Rousseau. El libro y el autor son objeto de múltiples polémicas en el mundo ilustrado de la Europa del siglo XVIII. Esta concepción filosófica de educación combate los prejuicios, los vicios, la rutina, los golpes, y la enseñanza erudita que empequeñece la mirada sobre el mundo y la realidad, sobre todo la mirada política contemporánea con la que el autor batalla, no solamente, en su condición de escritor, filósofo, músico, botánico, ensayista y autor de una obra universal y atemporal reconocida por comentaristas relevantes y estudiosos de su pensamiento político y filosófico, sino también considerado como un pensador polémico y batallador hijo del movimiento cultural, intelectual y político de la época de la Ilustración.

Su postura crítica presentada en el Libro IV del Emilio *La profesión de fe del vicario saboyano* y la publicación de los dos libros mencionados hace posible la aparición de una abundante correspondencia con intelectuales y pensadores de la época. Este artículo se ocupa de las Cartas a Voltaire y al arzobispo Christopher de Beaumont a propósito de la prohibición y quema de los libros y las acusaciones, expulsiones y órdenes de arresto a su autor. La polémica y los combates en los que se ve inmerso tienen que ver a partir de 1762, con los fundamentos y los principios que implican la pedagogía, la economía y, estrictamente hablando, su postura crítica como protestante frente a la religión católica, al clero, a la teología y

sus prácticas cristianas, considera su pensamiento aberrante y pervertidor de la sociedad y del orden social establecido. En estas cartas se logra comprender: ¿Por qué el libro el *Emilio* y su autor son objeto de un movimiento polémico que combate la circulación, lectura y debate de sus obras?

Introducción

El libro publicado en 1762 sobre la educación conocido como el *Emilio* combate la concepción de la educación libresca basada en rutinas, relaciones autoritarias, castigos y sanciones de los preceptores a los niños quienes deben obedecer las reglas disciplinarias no solo sobre la conducta moral y el comportamiento social, sino sobre la formación intelectual proveniente del modelo de sociedad de la época clásica aún dominada por el clero, la Iglesia y la monarquía. Entre muchos de los sufrimientos que viven los niños están aquellos que provienen de la imposición de aprender de memoria, y ser capaces de repetir al pie de la letra lo que se les pide estudien en sus lecciones.

Este sufrimiento de los niños se expresa en su modo de ser, de sentir y de relacionarse distantes, taimados, rebeldes y sumisos ante los problemas incomprensibles e ininteligibles que les enseñan en los colegios a través de las materias o contenidos por aprender. Esto porque, para la enseñanza, es invisible la preocupación por la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, pues se piensa al niño como un ser incapaz dada su infancia, lo que en consecuencia, lleva a la escuela a centrarse en el aprendizaje de conocimientos y conceptos sin que el niño haya desarrollado aún sus facultades, sin que la escuela caiga en cuenta de sus inclinaciones, sin que cuente con elementos de análisis y comprensión en los asuntos del pensamiento y sin que aún pueda hacer uso de la razón.

De tal suerte, que, el libro y su autor cuestionan la práctica escolar de la disciplina, la obediencia y el miedo en la formación del niño al poner de relieve los problemas de la enseñanza del conocimiento,

de la religión y la educación moral y política, propios de la escuela tradicional. Esto es, según Rousseau, dejar de insistir en el comportamiento disciplinado, la conducta obediente, el temor al castigo y la educación libresca. Por el contrario, considera el autor, es preciso prestar más bien atención al carácter, al temperamento, a la potencia del modo de ser del niño, a sus fuerzas y a lo que es capaz y puede hacer y saber, partiendo del fundamento de la bondad por naturaleza, la cual ha sido pervertida por las instituciones sociales.

Se puede afirmar entonces, que, el Libro IV, *La profesión de fe del vicario saboyano* (Rousseau, 2011, p. 311) contenido en el tratado filosófico sobre la educación, el *Emilio* y la postura filosófica de Rousseau como autor de esta obra frente a la religión católica, al régimen eclesial y a la Iglesia, acarreó en su contra como figura y personaje de la Ilustración en general y en concreto contra su persona y sus libros –además del *Emilio* está *El contrato social* (Rousseau, 2017)–, todo un conjunto de decisiones institucionales, de gobierno, particulares y de enemistad en torno a la manera de criticar, por ejemplo, la fe en una religión específica y una Iglesia particular en lugar de la preeminencia en la cuestión de la fe en Dios, con las consecuencias valorativas y sus implicaciones en la construcción de prácticas sociales sobre el derecho a aceptar o no fundamentos y principios con pretensión de verdad.

En particular, el punto de vista filosófico sobre la fe en Dios antes que en la Iglesia abre espacios a la polémica, al debate y a la persecución que sufre el autor y sus libros por la manera como trata el problema, en especial en el *Emilio*, de la educación religiosa y moral, no solo por las dudas que suscita en sí mismo, sino por la argumentación radical y apasionada que surge de la defensa personal que Rousseau hace de él en sus cartas, más que de sus libros ante la acusación, tergiversación, prohibición y distorsión de su pensamiento. Posiciones antagónicas, contradictorias, maledicentes que buscan la destrucción de una persona, un autor y con ella, la eliminación presente y futura de su pensamiento, reflexión y discursos en los cuales puso en discusión un modo de pensar político sobre la

sociedad civilizada, la cultura en relación con el mundo natural, y los fundamentos (Lapoujade, 2016, p. 32) y principios que como hipótesis surgen en el Discurso sobre la desigualdad (Rousseau, 2010b) y el fundamento de la bondad (Rousseau, 2010a) del hombre por naturaleza y el principio de igualdad (2010, p. XII).

Esta polémica, debate y movimiento cultural, político e intelectual de la Ilustración se convierte en la fuerza que hace posible el exilio, orden de arresto, huida de su país natal, Ginebra, y de su país por decisión, Francia, de un lado, y de otro lado, de intelectuales como Voltaire (2010a, pp. XII-XX), amigos cercanos y ya lejanos y, de la orden eclesial en cabeza del arzobispo Christopher Beaumont (2010a, pp. XXVI-XXXV). El movimiento político que surge contra el autor y sus libros, en especial el *Emilio* y *El contrato social,* moverán fuerzas enemigas y fuerzas amigas. En este campo de batalla, los enemigos y las rupturas vienen precisamente de sus amigos más cercanos, quienes en algún momento se solidarizaron con el autor y reconocieron la novedad de su pensamiento, aunque no estuvieran de acuerdo con él, caso del mismo Voltaire, d'Alembert y Diderot, entre otros de los intelectuales y políticos de la época.

Al mismo tiempo, aparecen en la escena de los combates políticos, intelectuales, religiosos y editoriales: protectores y solidaridades que contendrán la dureza de los ataques, las consecuencias de las batallas en las que se comprometerá, los efectos negativos que vivirá al verse obligado a conceder, por ejemplo, invasión a su soledad, sufrimiento por el abandono, deterioro de la salud, condenado a deambular, a vivir en la escasez de dinero. Esta protección y solidaridad son efecto de considerar al autor y sus libros resultado de un movimiento aberrante (Lapoujade, 2016, p. 13) que hizo posible el surgimiento de un pensamiento nuevo y novedoso que lo pone en riesgo. En el caso del *Emilio,* la existencia de la fe del pueblo en la institución cristiana. De ahí, que, este escrito se preocupe de mostrar los elementos centrales, objeto de polémica, como efecto de las batallas y combates que tendrá que librar Rousseau a partir de la respuesta a las cartas a Voltaire y Beaumont. No son estas las únicas cartas que él recibirá y responderá a lo largo de su vida, pero, por

ahora, son las que más relevancia tienen en torno a la discusión y existencia de su autor y su libro, el *Emilio*.

El Emilio y su autor

Se podría afirmar que, si bien las discusiones con los intelectuales de la época dan lugar a relaciones de oposición (Lapoujade, 2016, p. 17), como la de los materialistas en contra de los espiritualistas y viceversa; o, los protestantes contra los católicos; los naturalistas contras los culturalistas, etc., o los debates irreconciliables entre Rousseau y Hobbes, el mismo Locke o Montaigne por los fundamentos y principios que sustentaban sus estilos, tipo de pensamiento y verdades, por más lejos y difícil que llevaran sus discusiones, argumentos y defensa, ninguno de estos debates fue tan agresivo, radical y excluyente como los que dieron lugar a las decisiones tomadas en torno a su postura religiosa contra la Iglesia católica, los representantes de Dios en la tierra, el poder eclesiástico y su concepción filosófica de la educación como las acusaciones que sobre él cierne el arzobispo de Beaumont (Rousseau, 2010a, p. XXXIV); o como la persecución intelectual y moral de la que le hace objeto Voltaire (2010a, p. XX), o, como las decisiones tomadas por el gobierno de Francia a través del Parlamento de París al ordenar la quema pública de sus libros (p. XXIX) y acusarlo, o por el gobierno de Ginebra al ordenar su arresto (p. XXIX).

Esta postura polémica y el tono desafiante y batallador que imprime a la respuesta a las cartas por parte de Rousseau, lo convierte como autor, filósofo, escritor, pensador de la Ilustración en un hombre exiliado, perseguido, prohibido, acusado y sentenciado por efecto de las órdenes de arresto y la prohibición de leer sus libros. Todo el poder político, cultural e intelectual de este movimiento (Blom, 2017) que se produjo de un lado, en las turbias aguas de la complacencia, rivalidad, confrontación, las verdades a medias y el deseo de figurar; y de otro lado, en el campo de batalla de los argumentos, la reflexión, lo nuevo del pensamiento roussoniano; también tienen que ver con los reformistas, los tradicionalistas de un mundo clásico o de la representación, los gobernantes del régimen monárquico y el poder eclesiástico que comienza a derrumbarse

y un mundo nuevo laico que surge anunciando la revolución, el pensamiento histórico, el lugar del sujeto fundante y trascendental, la sociedad moderna con su modelo republicano y demócrata y el modelo capitalista. A la luz de nuestro presente, este mundo nuevo del siglo XVIII y XIX es, hoy en día, para nosotros, los hijos de la sociedad moderna, objeto de nuestras críticas, confrontaciones y luchas por vivir un mundo nuevo. He ahí la paradoja.

Se podría decir que se produjo todo un movimiento del presente ilustrado en su contra, no solo al sentenciarlo como pensador impío, contradictorio y hereje, sino por el intento de estigmatizar la potencia de su filosofía. Dicho movimiento pretende eliminar tal pensamiento de la sociedad futura que atañe ineludiblemente a la política y a la naturaleza del hombre. El hombre político en *El contrato social,* según el ginebrino, no puede eludir la educación atada al gobierno de la colectividad y del individuo y también a la moral (Rousseau, 2011, p. 12). Rousseau se distancia de ciertos planteamientos filosóficos de la época de las luces cuando apuesta por las transformaciones sociales derivadas del individuo, lo que él mismo considera utópico (2011, p. 13).

Entonces, su concepción de educación abre un campo de batalla al movimiento de la Ilustración, cuando propone la educación pública a cargo de la formación del ciudadano en su relación con la patria, las leyes, los deberes, el hábito y el espíritu del bien común, cuyos principios convierten la educación de los niños en un asunto del Estado laico, aunque señale que sea necesario tener en consideración la formación religiosa, pues ella no debe abandonar el sentimiento humano que acerca a todos los hombres, como lo precisa Pierre Charles Levesque , citado por Rousseau en el Emilio, cuando define la trayectoria del pensamiento ilustrado:

> el deber del Ciudadano de ser útil a la Sociedad. No basta pues que se prohíba hacer daño a los demás, ser injusto, desobedecer las leyes; es preciso, además, que haga todo el bien que pueda hacer, que rinda todos los servicios que de él dependen. (Rousseau, 2011, p. 16)

Rousseau se enfrenta, entonces, con las concepciones contemporáneas de la educación que resultan irreconciliables para él, esto porque: "el ciudadano, según ese momento de Rousseau, se caracteriza por un amor propio que tiene como eje de su conducta la colectividad" (Rousseau, 2011, pp. 13 y 14). La colectividad no es lo mismo que la sociedad, pues esta es el conjunto "de todas las depravaciones, de todas las corrupciones, de todos los egoísmos, y nada podrá derribar esos muros entre los que reina la hipocresía. Es inútil ejercer la virtud en ese medio" (2011, p. 14). Sin embargo, es en el Libro IV donde Rousseau trazará y caracterizará los rasgos morales, luego de haber transcurrido su pensamiento, por lo que comúnmente se llama la educación doméstica, la educación del padre a su hijo, la educación del ciudadano bajo la responsabilidad del Estado.

Así, Rousseau transcurre presionado por el combate que abre campos de batalla en la época bajo los augurios de la desesperanza, la persecución y la acusación enjuiciado bien de pedante, delirante, irresponsable y enfermo; bien de genio, polemista, escritor brillante de pluma fina y estilo literario, a la vez pensador y luchador político en las lides de las discusiones intelectuales que se caracterizaban por tomar distancia unos de otros, por considerarse unos y otros más de vanguardia, más radicales o ambiguos. Es en este campo de batalla que, el movimiento ilustrado pone en cuestión la conformación de un pensamiento sobre la educación, el cual señala la necesidad de hacerse cargo de los niños y los jóvenes en la construcción de un provenir como padre, esposo y ciudadano lo que implica que se acepte la educación como un tratado de la naturaleza humana, donde el papel de dicha educación supone un sistema pedagógico basado en la experiencia y en la práctica más que en el estudio erudito de los libros.

Por consiguiente, en el tratado pedagógico, la figura de la madre es expulsada por su papel provisorio en la conservación de la vida humana. Este papel será radicalmente discutido cuando surge la teoría de la fundación de la cultura atribuyéndole al sujeto pensante su creación y en el psicoanálisis, de acuerdo, por un lado, con Freud (2012; 2016) y por otro con Lacan (1958; 1999), el papel

preponderante de la madre antes que la función cultural del padre, quien ingresa a la relación edípica en cumplimiento de su papel de tercero separador de la relación simbiótica madre-hijo hasta introducir la ley del deseo, el símbolo y la cultura que se concretará en la sociedad moderna en la Ley del padre.

En una carta escrita a Philibert Cramer el 13 de octubre de 1764, Rousseau precisa:

> No puedo creer que toméis mi libro que lleva ese título por un verdadero tratado de educación. Es una obra bastante filosófica sobre el principio, adelantado por el autor en otros escritos, de que el hombre es naturalmente bueno. Para concordar ese principio con esta otra verdad no menos cierta de que los hombres son malvados, era preciso mostrar en la historia del corazón humano el origen de todos los vicios. Es lo que he hecho en ese libro". (Rousseau, 2011, p. 17)

En fin, aclarada la visión por el mismo Rousseau sobre su obra el *Emilio*, queda está expuesta en un plano de profunda incomprensión y debate de su punto de vista sobre la *profesión de fe del vicario saboyano*, escrita en el Libro IV poniendo en una situación azarosa tanto al autor como al libro ante las embestidas de los gobiernos, especialmente de Francia y de Ginebra. La publicación de los libros el *Emilio* y *El contrato social* se convierten en una persecución no solo personal, sino del punto de vista sobre la religión natural, la duda, las evidencias del corazón y la conciencia por la crítica que hace a lo que él llama: las religiones reveladas, el lugar del evangelio, y su posición ante el papel del filósofo y la intolerancia. En esa dirección, reitera la necesidad de la educación moral, acudiendo a la religión, la razón y la amistad, junto con la entrada de Emilio en el mundo.

La profesión de fe del vicario saboyano y la publicación del *Emilio*

La publicación del *Emilio*, en específico lo planteado por Rousseau en el Libro IV *La profesión de fe del vicario saboyano,* hace posible la aparición de una abundante correspondencia con intelectuales,

religiosos y pensadores de la época. Este texto se ocupa de las cartas a Voltaire y al arzobispo Christopher de Beaumont a propósito de la prohibición y quema de sus libros y las acusaciones, persecución, expulsiones y órdenes de arresto a su autor. Ocuparse de las cartas de Voltaire y de Beaumont, no implica que, otras cartas como las dirigidas a Victor Riquetti, marqués de Mirabeau, hablando del libro que este había escrito y enviado al ginebrino, o las cuatro cartas escritas al señor presidente Malesherbes, donde se preocupa de dar cuenta de su carácter y los motivos de su conducta, y demás cartas escritas tan importantes como las que dirige al Montaigne y a d`Alambert, no sean tan o más importantes, o no hayan sido estudiadas, pues estos escritos dan muestra de una abundante y brillante escritura.

Las cartas a Voltaire y al arzobispo de Beaumont, importan aquí, porque son los escritos sobre la educación moral y religiosa que desatan tal movimiento político en contra suya, debido, principalmente, a su defensa en torno a la fe en la existencia de Dios y la puesta en cuestión de la representación de la Iglesia de Dios en la tierra, la ortodoxia de la religión católica y las prácticas cristianas atadas a la idea del pecado original. Desde el punto de vista de nuestra actualidad volver a revisar las cartas permite de primera mano atender las reflexiones que hace el filósofo de la educación y de la política sobre su propio pensamiento, además de valorar lo nuevo y novedoso de esta producción calificada como literaria por los estudiosos de Rousseau.

Aquí se trae a colación el estudio preliminar de José Rubio Carracedo, filólogo francés, sobre los *Escritos polémicos* de Jean-Jacques Rousseau (2010), elaborado a través de la interpretación del investigador de la serie de cartas dirigidas a Voltaire y a Beaumont, entre otras. El filólogo francés considera que tal correspondencia habla sobre todo de la situación personal (P/X) de Rousseau en la que se puede ver no solo el genio del filósofo, sino que permite trazar las diferencias entre estos escritos en su tono literario y los tratados filosóficos sobre el *Emilio, o De la educación* y *El contrato*

social. Respecto del libro el *Emilio*, señala Carracedo que allí se desarrolla un tema problemático, objetivo y estructurado sobre la educación, profundizando y ahondando, de modo crítico, una cuestión que implica la naturaleza del hombre. Un tratado que hace referencia a un tema concreto desarrollado de forma ordenada, objetiva y sin pretensiones cognitivistas.

Siguiendo a este estudioso de Rousseau, se explica la importancia significativa de esta selección, porque estas cartas, escritas en tono autobiográfico, argumental y apasionado, hacen visible la posición radical del filósofo. Cartas de difícil acceso no incluidas en las ediciones de las obras completas "Aquí no se incluyen las cartas a d´Alambert y las cartas de la Montaigne, por su extensión" (Rousseau, 2010a, p. XI) Estos escritos no responden a la reflexión filosófica del autor, aunque precisa que

> (…) a Rousseau se le cita más que se le estudia, se le utiliza para defender o ilustrar posiciones ya tomadas más que para interpretarle como un pensamiento unitario, pese a sus aparentes –e incluso reales– dislocaciones. Los caracteres particulares de cada uno de los escritos que se ofrecen en este libro son rigurosos y responden a una nueva traducción del filólogo. (2010a, p. XI)

Carta a Voltaire

En la interpretación del filólogo, la publicación del Discurso sobre *El Origen de la desigualdad entre los hombres* provoca en Voltaire (Rousseau, 2010b, p. XII)[1] molestia, fastidio y controversias con su amigo cercano, Rousseau. Esta carta a Rousseau, pone al autor del *Emilio* y de *El contrato social* en el centro de un debate que implica la animadversión, tanto de pensadores tradicionales de la época,

1 Precisa Carracedo: "El ginebrino había aceptado de buen grado su papel de "jefe" indiscutido de los nuevos filósofos ilustrados, pero de ningún modo se sentía radio de influencia. Rousseau –de vuelta en París tras una breve instancia en su ciudad natal– estaba preocupado por la fría recepción de su libro en Ginebra, pese a su cálida y un tanto solemne "dedicatoria" (todos habían entendido que se trataba de una idealización excesiva) le llegó la misiva de Voltaire (estaba establecido desde 1775 en una finca a las afueras de la ciudad) escrita con características mezcla de cáustica ironía y destemplanza amable".

como incertidumbre entre los intelectuales ilustrados (Ibid.)[2]. Esta carta causó profundo impacto negativo en la sociedad francesa, la cual marcó el principio de la ruptura de la amistad entre Rousseau y Voltaire, quienes, hasta ese momento (1756), llevaban relaciones que "habían sido amables y discretas, llenas de admiración por parte de Rousseau sobre el autor teatral de mayor éxito en su tiempo". Voltaire, reconocido como escritor y filósofo de la Ilustración, era considerado un pensador de enorme influencia en Europa, quien escribe a Rousseau una carta con acento irónico y descomedido en la que, entre otros señalamientos, le dice que:

> He recibido su nuevo libro contra el género humano, lo que le agradezco (…) Nunca se ha desplegado tanta inteligencia en un esfuerzo para hacernos bestias. Tras leer su libro, se tiene el deseo de ponerse a cuatro patas, pero, como he perdido el hábito hace ya sesenta años, temo no podré recuperarlo. (Rousseau, 1967, pp. 156-158)

Voltaire le plantea a Rousseau en su misiva su postura contra la providencia divina y la religión revelada y afirma su deísmo aceptando el fundamento de la creación de un mundo natural y causa primera, susceptible de raciocinio y experiencia, en lugar de la existencia de un dios y unas religiones centradas en el culto, la fe y de las sagradas escrituras insistiendo en que el "El Mal domina la tierra" (Voltaire, 1987, pp. 469 y 474). Estos comentarios los recibe Rousseau como un desafío, refutando sus argumentos en la respuesta escrita en la que pone de manifiesto las cuestiones del bien y del mal en un ejercicio de demostración diciendo que "Si Leibniz y Pope han desconsiderado «nuestros males» y han asegurado que «todo está bien», Voltaire se ha pasado al otro extremo para concluir que «todo está mal»" (p. XIV), asumiendo la defensa de la existencia de una providencia divina[3], argumentando que es el hombre el

2 Carracedo aclara que, en relación con *El Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* y el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, "en Alemania (Schiller, Lessing, Kant) leyeron sus discursos con pasión y mejor entendimiento".

3 Rousseau se situará en una posición intermedia, defendiendo la providencia divina de las acusaciones de Voltaire, pero sin asumir el optimismo providencialista ingenuo de Pope que le disgusta como lo demuestra en la carta que le escribe en 1742, en el sentido de usar el fácil recurso del "encadenamiento de las cosas" (Rousseau, 2009, pp. XIV-XV).

único responsable de sus males, sus imprevisiones y su insensatez plagada de orgullo; por lo que no admite que se los atribuya a Dios "Esta será la tercera gran verdad del vicario saboyano en el *Emilio*: el hombre es libre y, como tal, es responsable de los males cuya autoría atribuye al azar o a la providencia" (Rousseau, 2009, p. XV).

Argumenta en un tono sarcástico e irónico que es imprescindible distinguir entre el orden físico y el orden moral acudiendo a la "prueba del sentimiento" (2009, p. XV) para afirmar la existencia de Dios, su perfección y su justicia la que debe ser liberada de los prejuicios, las supersticiones y la intolerancia sin permitir que su existencia sea usada por gobernantes tiranos, sacerdotes y devotos, ni por los filósofos, pues se siente más cercano de la idea de una religión natural y una religión civil tratada en *El contrato social,* la que compromete tanto al hombre como al ciudadano en la necesidad de la elección de un código moral. De ahí, su postura y polémica a propósito del *Emilio* que trata de la naturaleza del hombre, mientras que *El contrato social* se preocupa del ciudadano, puntualmente Rousseau proclama:

> (...) la causa de la providencia, de quien espero todo (…). Ya he sufrido demasiado en esta vida como para no esperar otra. Todas las sutilezas de la metafísica no me harán dudar ni por un momento de la inmortalidad del alma y de una providencia benevolente. La siento, la creo, la quiero, la espero, la defenderé hasta mi último aliento". (Rousseau, 2009 p. XVII)

El envío a Voltaire de esta carta y su publicación en agosto de 1756, previa solicitud del permiso[4] de este, lo que Rousseau no logró, y ante la espera de una respuesta del "jefe", prefirió no continuar con la polémica. Sin embargo, recibe una misiva en la que Voltaire le dice:

4 Carracedo informa que: "Rousseau había hecho tres copias de la carta y las había enviado a diferentes interlocutores, solicitando las mantuvieran en secreto, las que, en últimas, quedan fuera de su control y prevención y esta se publica en una edición clandestina en Alemania (obra de Grimm, probablemente), con muchos errores. Al año siguiente, Formey la incluyó en un panfleto titulado *Lettres sur l`etat prèsent des sciencies et des moeurs (Traducción. Cartas sobre el estado de la ciencia y la moral)"* (Rousseau, 2009, p. XVIII).

> Mi querido Filósofo: Usted y yo podemos discutir en verso y en prosa en los intervalos que nos dejan nuestras dolencias, pero en este momento me habrá de perdonar si dejo de lado esas discusiones metafísicas, que son solo pasatiempos. Su carta es muy hermosa, pero está gravemente enferma. Así que estoy de enfermero y yo mismo estoy enfermo. (Rousseau, 2009, p. XVIII)

En suma, la polémica se detiene ante la publicación autorizada[5] de Rousseau de su carta, pero rompe su relación con Voltaire y sufre el resentimiento, la persecución y el rencor de este criticándole haber entregado a sus hijos al orfelinato, denunciándolo y burlándose de que se viera a sí mismo como un ciudadano ejemplar. Voltaire es objeto de una crítica dura por esto, señalándolo como "El gran hombre, teorizador de la tolerancia, no toleraba discrepancias públicas de un recién llegado", por último, luego de la crítica que le hace al ginebrino en un escrito (1761) titulado *Lettres à M*. de Voltaire *sur La Nouvelle Héloise* llegan los reproches de d`Alambert: "Jean-Jacques es un hombre enfermo con gran capacidad intelectual, pero que ejerce tal capacidad solo cuando su mente se inflama; no se debe intentar ni curarle ni abusar de él". Para cerrar y poner fin a esta situación, Rousseau, exiliado en Gran Bretaña a finales de 1766, guarda silencio y responde con sus *Confesiones* (Rousseau, 2009, p. XX).

En conclusión, Rousseau a propósito del *Emilio, o De la educación* y la *Profesión de fe del vicario saboyano*, Libro IV, sustenta en su carta a Voltaire aquello que considera sobre la imposición de una fe por las leyes, pues alude a la existencia de religiones que socavan el edificio social, por lo que proscribir la intolerancia para asegurar la paz del Estado, evita los fanatismos, salvo los principios morales y de derecho natural, porque las religiones que socavan los cimientos de la sociedad deben ser suprimidas para asegurar la paz del Estado.

5 Rousseau, finalmente, dice José Rubio Carracedo, "autorizó a la edición de Duchesne de 1764 en París y en Ginebra, que se consideraba la versión oficial. R. A. Leigh ha publicado una edición crítica de una copia de la carta original que Rousseau envió a Voltaire en 1756, realizada por el secretario de este, que revela algunas modificaciones menores introducidas por Rousseau en la edición de 1764" (Rousseau, 2009, p. XIX).

Entre los dogmas que hay que proscribir, está la intolerancia, la cual es propia de los fanáticos más sanguinarios acomodados en la fortuna, sintiéndose autorizados para predicar la paciencia y la amabilidad "Así, por principio, yo llamo intolerante a todo hombre que piensa que nadie puede ser gente de bien si no cree todo lo que él cree y que condena despiadadamente a cuantos no piensan como él" (Rousseau, 2009, pp. 21 y 22), y, en su lugar, es preciso admitir que el Estado asegure un código moral a la manera de una fe civil en el que se expresen positivamente máximas sociales, negando y rechazando las máximas negativas por sediciosas.

En suma, es sano liberar al hombre y al ciudadano para que pueda elegir libremente tal código, de eso trata el *Emilio,* libro útil para los hombres formados desde la infancia en los sentimientos de los que carecen los beatos, para abrirle un lugar a tal código ciudadano en favor del género humano contrario a la posición de Voltaire. De esta manera, Rousseau lo critica por el hecho de que se sienta autorizado a descalificarlo por vivir él en la abundancia, la gloria y la grandeza, lo que no implica filosofar sin consecuencias sobre el mal, las calamidades del mundo, el sufrimiento del alma y del cuerpo. Esta contradicción no implica acusar a la providencia como compensación al disfrute de una vida tranquila en la tierra, dado que el sufrimiento en este mundo permite creer en otra vida posible sustentada en la fe y en la inmortalidad del alma, en la imposibilidad del mal como proveniente de Dios, aduciendo que tal modo de pensar solo le produce desengaño ante quien suponía un gran hombre.

Carta a Beaumont[6]

Las circunstancias que dan lugar a la carta que dirige Rousseau al arzobispo Beaumont, provocan tres momentos cruciales en la vida del filósofo ginebrino: uno, la quema de sus libros el *Emilio* y *El*

6 Christophe de Beaumont, arzobispo de París, duque de San Clodoaldo, par de Francia, comendador de la Orden del Espíritu Santo, director de la Sorbona, etc. Nace en 1703, obispo de Bayonne (1741), arzobispo de Viena (1745), arzobispo de París (1746), comendador de la Orden del Espíritu Santo (1 de enero de 1748), duque de Saint-Cloud y par de Francia (22 de diciembre de 1750), provisor electo de la Sorbona (8 de noviembre de 1759), muere en 1781 (pp. 51-52).

contrato social; dos, la pastoral escrita en contra de la profesión de fe del vicario saboyano, y tres, las acusaciones personales que le hace al autor del libro y la reacción a la respuesta de este, lo que implica la renuncia de Rousseau a su ciudadanía natal y la persecución de parte del Parlamento de París. El *Emilio* se publicó en París y *El contrato social* en Ámsterdam, ambos aparecieron entre abril y mayo de 1762. Al respecto, Carracedo cuenta la solicitud que le hacen sus amigos y protectores para que suavice ciertas afirmaciones del Libro IV y firme la autoría como anónimo, ante lo cual el filósofo se niega rotundamente ante la censura y el anonimato. Lo que implica aceptar las consecuencias de dichas decisiones

> En realidad, las peripecias en la edición del *Emilio* habían facilitado que se filtrasen alguno de sus contenidos, en especial la famosa «profesión de fe del vicario saboyano» que había suscitado reservas y temores en cuantos la habían conocido incluyendo al mismo Malesherbes. (Rousseau, 2009, p. XXVII)

Uno, el filólogo francés en la interpretación que hace de los sucesos que configuran la prohibición y quema del libro el *Emilio* y la expulsión del autor de Francia, informa que Rousseau no intuía el peligro, aunque había previsto la publicación de *El contrato social* fuera de Francia, renuente únicamente a que estos dos libros salieran al mismo tiempo lo que en últimas sucedió. El movimiento intelectual, político y religioso que se configura en contra del filósofo se concreta en la prohibición de la venta de *El contrato social* en Francia y en la supresión de su nombre de la portada para evitar "la ruina del autor" (Rousseau, 2009, p. XXVIII). Duchesne, editor del *Emilio* en París, secuestra el libro cuando este sale publicado, al mismo tiempo, le avisan al autor la obligación de abandonar Francia decretada por el Parlamento de París condenando el libro y ordenando el arresto de Rousseau, quien huyó al cantón de Berna apoyado por los señores de Luxemburgo, sus protectores.

La condena del libro se legitima en una ceremonia el 9 de junio en la que se ordena la quema del libro el *Emilio* y se levantan cargos al autor extranjero

> (…) de subversivo de la religión, la moral y las costumbres; sedicioso, impío y sacrílego. La quema pública fue dos días después. Claro que la Sorbona se había adelantado en la condena del libro dos días antes bajo el juicio "científico" de que el autor era "un gran maestro de corrupción y error" (Rousseau, 2009, p. XXIX).

Mientras tanto, en Ginebra, ciudad natal del autor el 19 de junio fueron aún más duros, condenando el libro el *Emilio* por impiedad y *El contrato social* por su máxima libertad, al mismo tiempo, se prohíbe la residencia del autor bajo pena de arresto y lo obligan al exilio

> Rousseau recibe las noticias sin comprender nada. En su correspondencia insiste una y otra vez en que sus dos libros mayores no son más atrevidos que sus obras precedentes; y, en particular, la profesión de fe del vicario saboyano" es solo una explicitación de la profesión de Julia *(La nueva Eloísa)* que fue leída sin problemas por multitud de lectores" (2009, p. XXIX).
> Rousseau recibe las noticias sin comprender nada.

Ahora bien, esta breve descripción de las circunstancias que dan lugar a la confabulación contra Rousseau es la pastoral del arzobispo la que incita al autor a defenderse a pesar de que, en el comienzo de tal situación se hubiese negado a defender sus libros, pues consideraba que estos podían defenderse por sí solos si la gente los leyera. Lo que en realidad provoca su combate y hace que se mueva en el campo de batalla de la expulsión y la prohibición es la condena a él como persona, la cacería del hombre como la denomina, la condena y persecución a la que lo sometieron sin que pudiera defenderse, nunca quiso esconderse a pesar del peligro, en realidad, son sus protectores y amigos quienes lo obligan a huir. Pero, ante las acusaciones dirigidas a él en tal carta escrita –pastoral– por el arzobispo de París Christopher Beaumont, quien lo desautoriza como seudofilósofo, autor lleno de contradicciones, hombre corrupto, hereje, impío y sedicioso, él decide enfrentar al arzobispo y a través de él a todos sus opositores católicos, protestantes, gobernantes, intelectuales, clérigos y teólogos.

¿En qué consiste su polémica en términos generales? En que no acepta ser combatido en el lugar de feligrés, sobre todo, porque profesa la religión protestante, no acepta la condena a su religión natural por su defensa de la verdad, no acepta que su libro el *Emilio* sea objeto de censura dado que el pensamiento que allí se transmite está dedicado a la virtud y a la paz. A propósito, se pregunta porque "el ateo Spinoza" pudo vivir tranquilamente y con honor, mientras él se ve perseguido por todos. Y ahora, una vez que se ha "librado de los verdugos", ha venido a "caer en manos de los sacerdotes", como lo muestra la pastoral de Beaumont (Rousseau, 2009, p. XXX).

En resumen, lo que se le critica en la pastoral al autor son los fundamentos sobre la bondad originaria del hombre, la corrupción de la sociedad, el concepto de educación negativa postulada en el *Emilio*, la confrontación a la Iglesia católica y la puesta en cuestión del pecado original. La respuesta a la carta de Beaumont será contundente, afirmativa, rotunda e implacable por sus argumentos radicalmente nuevos y diferentes, refutando la prédica del poder eclesial. Allí defenderá los fundamentos y los principios de la fe en Dios, la idea de la revelación confundida con la fe cristiana, señalando que su libro es el más importante que se ha escrito en este siglo (2009, p. XXXII). Su refutación, dice Carracedo, además de ser directa y demoledora contra los argumentos del arzobispo se distingue por una escritura casi musical, fina, precisa, con pocos errores, veloz, vertiginosa, brillante, de esta manera, obtiene una victoria sobre Beaumont a quien se le devuelve todo el peso de su pastoral, perdiendo la batalla en este campo contra Rousseau.

Dos, la pastoral escrita por Beaumont enjuicia la profesión de fe del vicario saboyano, Libro IV del Emilio, arguye Rousseau que el arzobispo al criticarlo sin pruebas, ni argumentos, ni planteamientos significativos que mostraran el error, la contradicción y la falsedad de sus planteamientos, más bien se limita a indicar que la religión natural no puede prescindir de la fe cristiana, ni los feligreses pueden acudir al principio del examen libre de la escritura sagrada acudiendo a la razón y ni se puede evitar la intermediación sacerdotal, porque esta posición del autor de considerarse a sí

mismo "portavoz de la religiosidad más sincera, de las creencias más puras del cristianismo", no implica que el autor admita duda alguna de la legitimidad de la religión católica. Rousseau, en favor suyo y en defensa propia, afirma sin discusión que es Dios la causa primera de la humanidad, poniendo en cuestión el poder de la Iglesia como representante de Dios en la tierra, aun cuando la misma Iglesia católica acepte la existencia del ateísmo. Si de eso se trata la persecución de la que es objeto, el autor recurrirá en su carta a desdecir la falsedad no solo de esta religión, sino de la misma política, por lo que no se callará, aunque la incomprensión a veces lo venza en el campo de batalla consigo mismo, de ahí la imposibilidad de que acepte la acusación de hipócrita.

En la misma dirección acusa en su misiva a la Iglesia de participar de las guerras, muchas de ellas de su responsabilidad y olvidar que la religión sincera se preocupa de lo humano y lo social como lo propone él, en la profesión de fe del vicario saboyano, libro en el que pone en entredicho a los materialistas, dado que Dios es el que mueve la humanidad, sus acciones y sus consecuencias, lo que no permite acusar a la providencia divina de ser la responsable de los males de la humanidad, aludiendo a Hobbes. Por el contrario, se trata más bien de precisar que la armonía combate el caos, la vida responde al orden de la naturaleza y a sus leyes, tanto o más que las leyes sociales, las cuales organizan la vida de los ciudadanos, pues el azar y las mentiras no dan lugar a construir combinaciones y posibilidades que sustenten la relación recíproca de los medios y los fines en la relación con los otros.

Ahora bien, la defensa del arzobispo y su ataque a Rousseau consiste en no aceptar la duda sobre la fe católica, en la idea cristiana de creación, en valerse del evangelio, ni ceder a las contradicciones e integrismos religiosos. En concreto, lo que defiende el arzobispo es la ortodoxia católica, la infalibilidad de la Iglesia y de los clérigos y la connivencia con los poderosos. Todos los insultos, mentiras e irritación contra el autor del *Emilio* son refutados haciendo visible la intolerancia, el pretexto, el abuso al que lo sometió mediante iniquidades, calumnias, prohibición, persecución y, por último,

el silencio y la renuncia a la que lo obliga el ataque despiadado dirigido contra él como persona, antes que autor y filósofo.

Carracedo, reconoce que Rousseau concluye su carta con argumentos eficaces e irónicos sobre el retrato moral del arzobispo: "¿Quién ha sido, pues, el temerario, el impío, el impostor?" Y concluye:

> ¡Qué a gusto discuten ustedes, los erigidos en dignidades! No reconociendo más derechos que los suyos ni más leyes que las que ustedes dictan, lejos de imponerse el deber de ser justos, ni siquiera se creen obligados a ser humanos. Aplastan altivamente al débil sin responder ante nadie de sus iniquidades (…) Monseñor, usted me ha insultado públicamente. Acabo de demostrar que me ha calumniado. Si fuera un individuo como yo, de modo que pudiera llevarle ante un tribunal equitativo, y compareciéramos los dos, yo con mi libro y usted con su pastoral, lo más seguro es que le declararán culpable y le condenarán a darme pública satisfacción como lo fuera su falta. Pero usted tiene el rango que le dispensa de ser justo, mientras yo no soy nada. (Rousseau, 2019, p. XXXIV)

Tres, la reacción de Rousseau como autor sustentado sus refutaciones, responde al arzobispo: "Si solo hubiera atacado mi libro, le habría dejado decir cuánto quisiera; pero se mete usted también con mi persona y, cuanto mayor es su autoridad entre los hombres, menos puedo callar ante su voluntad de deshonrarme" (Rousseau, 2009, p. 50). Rousseau le reprocha al prelado el que sea juzgado más por los sentimientos que por las reflexiones materia de sus libros, que le trata de ateo, misántropo, dulzón e impío, enrostrándole que luche contra la dependencia de los hombres, los prejuicios y la voluntad que se impone al hombre libre. El arzobispo se encoleriza porque que el autor no siente miedo al infierno, se aleja del fanatismo y de la creencia en el pecado original, sin preocuparse por agradar o molestarse por efecto de las discusiones con los adversarios y le escribe:

> Hoy, en el tan celebrado siglo de la filosofía, de la razón y de la humanidad, por haber expuesto con circunspección aun con

> respeto, y por amor al género humano, algunas dudas fundadas acerca de la gloria misma del Ser supremo, el defensor de la causa de Dios, deshonrado, proscrito, perseguido de Estado en Estado y de asilo en asilo (…) Sin la menor consideración a su indigencia, sin piedad para sus enfermedades, con una saña que jamás malhechor alguno padeció y que sería bárbara incluso contra un hombre de buena salud, ve que se niegan pan y sal en casi toda Europa, que se le expulsa de los bosques cae en desgracia y que se precisa toda la firmeza de un protector ilustre y la bondad de un príncipe ilustrado para que le dejen en paz en las montañas (…) Librado a los verdugos cae en manos de los sacerdotes. Pero no es eso lo que me sorprende, sino que un hombre virtuoso, cuya alma es tan noble como su cuna, que un ilustre arzobispo autorice su villanía, cuando debiera reprimirla (…) Algo sorprendente de esta especie, y que puedo decir, es ver cómo el intrépido Christophe de Beaumont, que no se doblega ante ningún poder ni concede la menor tregua a los jansenistas, se convierte sin saberlo en su satélite y en instrumento de su animosidad. (Rousseau, 2009, pp. 56-57)

Se queja entonces, de que sea tomado el autor y el Emilio como ejemplo y objeto de venganza a quien se le pide explicaciones, retractaciones, condenas a otros, decir lo que no piensa, complacer bajo la amenaza de separarlo de la Iglesia, por lo que le responde que su relación y su corazón está cerca de los fieles y su corazón no admite que le den normas que no declare él mismo como unidos a Dios, su único dueño, así que hablará como habla, sin ceder a decir lo que es conveniente decir, ni a creer en lo que le dicen ni a doblegarse para obtener tranquilidad e ir al paraíso cuando haya confesado sus supuestas maldades. Por el contrario, practica la religión como un hombre de bien, es decir, como amigo de la verdad, que expresa aquello en lo que no cree, que no cambia de sentimientos, que se distingue por la sinceridad. Así que, aunque el arzobispo insiste en la acusación de irreligiosidad y ve en su libro ateísmo, incredulidad en Dios, la práctica de una fe en la que no cree, duda en la revelación como evidencia, atacando los intereses particulares y defendiendo solo la causa de Dios y de la humanidad.

En las consideraciones expuestas en la carta, Rousseau argumenta que a los hombres en las instituciones públicas se les instruyen a medias, en la ignorancia, en el error sin importar lo que los hombres en realidad desean saber, creando escuelas, colegios y academias para alterar la razón e impedir la verdad, respaldando profesores de la mentira, del engaño "como esos salteadores que ponen fanales encima de los escollos, lo iluminái s para perderlo" (Rousseau, 2009, p. 102). La escuela, los profesores, la instrucción que pone en cuestión es aquella que, en el *Emilio,* lucha cada batalla en pequeños combates contra la mala fe de quienes enseñan y la ceguera de los que reciben la enseñanza, es decir, los alumnos:

> Si hombres sin pasiones instruyeran a hombres sin prejuicios, nuestros conocimientos serían más limitados, pero más seguros y la razón reinaría siempre. Ahora bien, mientras, por más que se haga, los intereses de los hombres públicos son siempre los mismos, los prejuicios del pueblo, carentes de base fija, son más variables y pueden alterarse, cambiarse, aumentarse o disminuirse. De modo que solo en este sentido la instrucción puede surtir efecto y a él debe tender el amigo de la verdad, quien puede albergar la esperanza de hacer más razonable al pueblo, pero no más honestos a quienes lo dirigen. (Rousseau, 2009, p. 102)

En cuanto a la demanda del Parlamento de París contra el Emilio y el autor, por medio de resolución se quema el libro y mediante decreto lo condena y autoriza la captura y arresto de su autor sin evidencias, empleando la fuerza la que Rousseau evita apreciando su bien más precioso, los amigos. Igual suerte vivió en Ginebra, aclara en la nota cinco (5) al pie de página Rousseau en escritos polémicos, cuando

> el 9 de junio de 1762, el *Emilio* y *El contrato social* se vieron condenados por el Pequeño Consejo de Ginebra a «ser desgarrados y quemados», y su autor «a ser aprehendido y arrestado en cuanto apareciera por la ciudad o por las tierras de la Señoría». Cam es el hijo menor de Noé y cometió el pecado de ver la desnudez de su padre ebrio (Génesis 9). [N. del E.F.] (Rousseau, 2009, p. 55)

Esta situación, incluso, lo lleva a renunciar a la ciudadanía de su tierra natal, lo incluye en nuevas polémicas en torno a la publicación de *El contrato social*[7], a la publicación de la carta extensa de más de cien páginas dirigida al arzobispo tomando paso a paso las críticas hechas en su contra y desbaratando una a una los contenidos, siguiendo puntualmente lo desarrollado en el vicario saboyano, exigiéndole al arzobispo una retractación pública. La carta escrita por Rousseau se publicó en 1763 y también se prohibió su venta en París.

Conclusión

Usar la impiedad y la piedad como un argumento para condenar el libro el *Emilio* sobre los principios de la educación pública y el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* que fundamenta la piedad y el principio de igualdad de su autor, resulta imposible, porque desarticula los fundamentos de los principios, lo que en la filosofía roussoniana sería tanto como eliminar el eje central de la estructura en la que se sostiene su pensamiento y su punto de vista. Sin embargo, con la acusación de impiedad, el autor es combatido en la práctica por sus enemigos y adversarios, quienes se creen autorizados en el mundo ilustrado de elevar a unos y rebajar a otros. De un lado, frente a la enemistad que le manifiesta Voltaire a Rousseau queda la sensación de que el abogado-filósofo, una de las principales figuras de la Ilustración, se dejó llevar en el caso de Rousseau por el rencor, el resentimiento y la intolerancia antes que por el debate teórico que le propuso el ginebrino en su carta sobre la tolerancia, los principios del bien y del mal y la existencia de Dios por encima de la ciencia en la perspectiva del fundamento de la bondad como constitutiva de la naturaleza del hombre.

En contraste, en la respuesta al arzobispo, el autor esgrime su talante de escritor fino y brillante, cuyo pensamiento usa de manera

7 Tronchin publica una refutación a El contrato social a través de una publicación titulada Cartas de campaña (p. XXXV). Escritos polémicos. Rousseau, en esta ocasión, en lugar de defenderse, ataca.

contundente al poner el poder autoritario y jerárquico del prelado basado en la intriga, la calumnia y la mentira sobre la persona del autor en lugar de probar el error, las contradicciones y la impiedad de lo que acusaba, al precisar al prelado en su defensa los principios de la educación en general, la educación religiosa y moral y la fe en Dios, como las operaciones producto del ejercicio de la voluntad, la libertad y el entendimiento que hace que los hombres se formen como sujetos activos y pensantes, capaces de elegir, juzgar y comparar en función de un fin común en la relación con el mundo que conforma el tejido entre un sentimiento interior y una vida exterior que atiende el orden sensible del universo y de la razón en la sociedad.

Por consiguiente, el autor tiene presente que la razón es el pensamiento que combate el sentimiento más fuerte que ordena el mundo por principios, a veces diferente según la capacidad de valorar la libertad que sirve para elegir, la voluntad que implica el juicio y el entendimiento que compara y juzga "El principio de toda acción está en la voluntad de ser libre" (Rousseau, 2011, p. 444) de lo que puede deducirse que no hay voluntad sin libertad "El hombre es, por tanto, libre en sus acciones y, como tal, está animado de una substancia inmaterial", tercer artículo de fe expresado en el vicario saboyano (Rousseau, 2011, p. 445).

Debatir y polemizar, en este caso, configura el combate en el que se encuentra desafiado el autor y su libro el *Emilio,* campo de batalla, organizado concertado y ejecutado contra un pensador y su obra lo que no puede valorarse más que como un gesto negativo que expresa el lado oscuro, contradictorio y conflictivo del movimiento de la Ilustración y sus figuras más prominentes. Contrariar el enunciado que circula sobre el autor al señalarlo de paranoico y dislocado con signos delirantes de persecución, capaz de dañar a otros y a sí mismo, es una manera de destituir y liquidar un pensamiento desafiante ¿Quién en sus cabales no se sentiría engañado, melancólico, desencantado y enojado ante tales ataques de guerra contra su persona, su pensamiento y su obra?

Estigmatizar y descalificar, en mi concepto, es un gesto facilista de hombres débiles, acomodados, cobardes –rasgos propios de los adversarios y enemigos de Rousseau– quien da la cara, los enfrenta, los demuele con su pensamiento y esgrime la espada de los fundamentos, principios y posición afirmativa y luchadora que ama pensar y escribir en la soledad sus refugios, para darle ritmo y velocidad a su punto de vista, aunque en nuestro presente nos distanciemos de una filosofía construida sobre fundamentos y principios educativos y políticos nuevos en su época y puestos en cuestión, hoy en día, como se puede apreciar en el libro *Pedagogía pervertida* de René Schérer[8].

No obstante, pensar sobre lo desconocido se convirtió para Rousseau, según sus propias palabras, en una desgracia (Rousseau,

8 (…) educar es la tarea del pedagogo. Esta tarea consiste en la formación del individuo para que el papel del pedagogo (...) Haga posible la desaparición del deseo por la razón, la preservación del amor de si y su mutación en amor propio, como lo dice Waksman en su artículo (...) En el que da cuenta de esta relación irreductible como condiciones de la libertad, si por libertad se comprende la legitimidad, la felicidad y, como si la libertad en Rousseau no fuera por sí misma la condición misma en la que nace el hombre. Una de las pérdidas del hombre en el proceso de desarrollo y crecimiento es precisamente el deseo y la libertad en el sentido de su condición humana por efecto de las relaciones sociales en las que está inmerso el niño a través de las instituciones especialmente la familia y la escuela. De tal suerte, que el deseo y la libertad como tales uno fuerza y producción y otra condición natural de los hombres. Esta recurrencia a la domesticación del deseo por la virtud, aunque sea claro que en Rousseau no hay contradicción ni oposición entre razón y pasión, no es lo mismo pasión que deseo (Emilio pervertido) (…) aunque este también en nuestro presente político se acepte como indisociable de la vida humana. El deseo no es atribuible únicamente a las personas y a la relación con las cosas a pesar de que (…) de hecho la filosofía de la educación en la perspectiva de Rousseau de ninguna manera puede considerarse una utopía (ver Foucault utopía y su crítica) si por esta se entiende que formar un hombre dueño de sus decisiones, independiente y feliz no se logró en la modernidad, pues es claro que los principios y presupuestos de la educación en el sentido de la razón moral, el conocimiento, la virtud, al amor a la patria y a las leyes en el campo de las relaciones sociales se realizaron como los objetivos y proyecciones de la formación de un hombre capaz de adaptarse y dejar de resistir a los artificios sociales que le proveen al hombre de instrumentos para vivir. Que es lo que critica entonces Rousseau cuando se trata de educar a un hombre (…) No combinar el interés particular con el bien común, no combinar el amor de si con el amor propio por fuera de la comparación y del reconocimiento que generan la dependencia del otro y en su lugar construir un lazo social que haga coexistir la voluntad individual con la voluntad general, pues es claro que la educación existe solo si y únicamente si se enseña el amor a la patria en calidad de ciudadano aceptando que es una parte de todo social. Si hablamos del deseo, Rousseau dice que el silencio del deseo. Estos son los principios orientadores de la pedagogía moderna, luego instrumentalizados, cosificando el niño en utilidad (…) la educación se opone a la vida siempre y cuando como dice Rousseau, se forme al niño para vivir ¿cuál vida? Movimiento aberrante en el sentido que pervierte el modo tradicional o moderno de educar (…) la pareja maestro alumno (…) adulto niño (…) y el triado familiar en el caso de Rousseau (…) señala casos que resuenan en Rousseau (…) da ahí la respuesta de Rousseau a sus críticos en cuanto a la educación para la virtud (…) etc. (…) el maestro como el niño son supuestos en la educación (…) en lugar del deseo la necesidad. En la fraseología pedagógica (…).

2009, p. 159), pues puso en su contra todo un movimiento intelectual, político y cultural que consideró su pensamiento, obra y persona una producción aberrante y perversa que conspira para destituir el mundo establecido ¿Qué es lo aberrante y perverso de su pensamiento, obra y autoría para la sociedad intelectual tradicional monárquica, clériga y eclesiástica? Los signos que anunciaban un nuevo modo de ser de la sociedad, el movimiento revolucionario, una nueva concepción del mundo, de la vida, de la subjetividad y del pensamiento: este movimiento nuevo e idealista para la época produce también nuevas singularidades.

Entre ellas, el pensamiento sobre la política y la educación en tratados filosóficos de un autor como Jean-Jaques Rousseau, consecuencia de su época, en la que su persona y su obra se convierten en objetivo de tiro al blanco, porque este autor capaz de conectar conceptos, plantear problemas y responder a la naturaleza del problema que construye, incomoda, molesta y pone en peligro la reputación de sus contemporáneos. De ahí, que de entrada su pensamiento y punto de vista lo sitúan en el centro de un combate que no culmina hasta su muerte. Este combate abre un campo de batalla y un movimiento en su contra como resultado de su postura, en la que, algunas veces, busca defender sus tesis y, otras veces, ataca consiguiendo protectores, cuidando la amistad y batallando por encontrar cercanías comunes con su modo de pensar.

Publicar sus discursos y tratados, en el caso del *Emilio,* lo que se identifica como objeto de ataque es el Libro IV, *Profesión de fe del vicario saboyano*. Expone el autor como sus detractores no se fijan en la primera parte de la discusión que plantea allí, entre el materialismo y su posición espiritualista, como él mismo lo señala, sino que se quedan en la parte desarrollada sobre la fe cristiana para excluirlo, en cambio de pensar y criticar si había cometido errores y se había equivocado en torno a las verdades que expresaba, porque lo que deseaba más que lisonjas y gloria son otros puntos de vista contrarios si es el caso con los que pueda conversar, como los que se suceden al plantear discusiones que luego producen combates con

Hobbes, Locke, Montaigne, Diderot, etc., dado que es difícil para el filósofo aceptar la simple opinión y el desorden del pensamiento.

En estas conclusiones parciales, traer a colación a Deleuze a través del estudio sobre los movimientos aberrantes realizado por David Lapoujade (2016), implica sustentar la noción de combate en el que el pensador y autor, en este caso Rousseau, es principio y consecuencia del lugar que ocupa y la posición que toma en el mapa de la Ilustración que se traza en relación con sus polémicas y enfrentamientos. Esto es poner de relieve su lucha, la que da testimonio de lo que para él significa convertirse en objeto e instrumento de los problemas filosóficos que construye. En el caso del arzobispo Beaumont, este no puede enunciar el problema filosófico y por eso lo desplaza, convirtiéndolo en objeto de persecución y difamación por el cuestionamiento religioso que se hace a la Iglesia.

Mientras, un pensador solitario, amante del paisaje natural, celoso de su soledad quien se ha negado a la etiqueta, a pertenecer a una u otra escuela, que ha debido vivir en la clandestinidad, no puede admitir que la soledad sea aislamiento, pues su soledad está poblada de lecturas, estudios, recorridos, encuentros, amistades con distintos campos del saber la música, la botánica, la estética, la religión, la política, la educación. Esta soledad poblada lo que le da es fuerza necesaria para combatir en su vida a la manera de una guerra los ataques, los cuales, en términos paradójicos, hace que circule, se transmita y se traduzca, no solo su propia obra, sino que esta se confronte con otros pensamientos y otros pensadores con quienes colabora, se solidariza, se distancia, sufre y cuestiona: Voltaire, d´Alambert, Diderot, pero también las mujeres que amó, lo amaron y abandonaron, los hijos que regaló y el sufrimiento del arrepentimiento por lo vivido. En su momento, era impensable para él que le dedicara parte de su vida a pensar la naturaleza del hombre en una obra sobre la educación, como se identifica el *Emilio* cuando trabajó como ayo, perceptor o copista.

Los combates, las batallas que enfrentó y vivió, siempre le pusieron en relaciones de cercanía con la muerte, luchando por liberar su pensamiento de las fauces de la tradición. Escribir el tratado sobre la educación lo que le provocó fue esa sensación de ser arrastrado a una vida invivible situándolo en el límite de su paciencia, obligado a responder ante tal cúmulo de ofensas que no le quedó más remedio ante las discusiones consideradas por él metafísicas oponerse a los convencionalismos, la recurrencia de lo mismo o la invocación a lo eterno. Todas las cuestiones del pensamiento problemático de Rousseau afectaron su salud, su alegría, su entusiasmo y su fe en los hombres.

Lo que discute Rousseau como autor y en su defensa personal es su legitimidad y derecho que tiene a pensar por sí mismo, a afirmar que, en el caso del nuevo movimiento de la Ilustración, este no se encuentra fuera de los conflictos, las complicidades, las megalomanías, las intrigas, los intereses y el deseo de gloria y riqueza, lo que no quiere decir que no reconozca la potencia y la fuerza de este movimiento aberrante por nuevo, por estar en el afuera del pensamiento tradicional y haber surgido como respuesta a lo más hondo y que atraviesa la época que está por desaparecer, como es la miseria de un modo determinado de pensar el mundo, la vida, los hombres, la sociedad, la cultura, el amor y la naturaleza. Por tanto, pensar lo nuevo, se volvió en su época subversión y herejía, no era admisible pensar en lo impensable, palabras que traen al presente las investigaciones de Foucault: lo impensable del pensamiento, el pensamiento del afuera que estalla en lo más adentro de un régimen tradicional y anuncia la Revolución.

Así que el pensamiento filosófico de Rousseau sobre la educación, la política, las artes, las ciencias y la música, no son respuesta a un desarrollo del pensamiento filosófico, a una idea de progreso y avance de la vida social y de los hombres –así él hable de progreso moral y ciencia–. Por el contrario, combatir a través del pensamiento, vida y obra lo que anuncia Rousseau es un mundo nuevo y novedoso que está por venir: la modernidad. Esto es lo

que considera su época, sus adversarios, enemigos y gobernantes aberrante y pervertido; al respecto, Nietzsche llamaría a este estallido un pensamiento intempestivo. El movimiento de la Ilustración anunció en su momento histórico lo nuevo.

Hablar del pensamiento del afuera, de lo nuevo, de lo impensable por desconocido, de lo intempestivo es pensar. Entonces, se puede decir que ciertos pensadores son capaces de ver y decir, lo que otros no pueden ver ni decir. Esto es decir que cada época produce su propio pensamiento, el cual quedaba sujeto a los movimientos de la vida por considerar lo nuevo, lo novedoso, lo inédito, lo original, lo genuino, algo aberrante, porque pone en peligro la existencia de las tradiciones, las costumbres, los conocimientos, las creencias, en últimas se pone en peligro lo estable, es por eso son que constitutivos, afirmativos, desafiantes. En consecuencia, este escrito se aleja de las interpretaciones patológicas sobre el temperamento y carácter de Rousseau y lo considera un pensador guerrero, aunque en nuestro presente estemos obligados a ponerlo en cuestión en su concepción política y de educación, pues hoy eso nuevo, intempestivo y novedoso, podemos considerarlo un pensamiento establecido, tradicional y legitimado. Así que lo que hoy está en cuestión respecto del autor del libro el *Emilio*, son los fundamentos y los principios que de allí surgen para fundar el mundo moderno y los principios mediante los cuales se rige la vida y la conducta de la sociedad en los siglos XIX y XX.

Referencias

Blom, P. (2017). *Encyclopédie: El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Editorial Anagrama.

Freud, S. (2012). *Tres ensayos sobre teoría sexual y otros escritos.* Madrid: Alianza editorial.

Freud, S. (2016). *El porvenir de una ilusión*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1958). *Seminario 6. 1958-1959. El deseo y su interpretación*. (Versión crítica). Para la circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires.

Lacan, J. (1999). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Chile: Paidós.

Lapoujade, D. (2016). *Deleuze, los movimientos aberrantes*. Buenos Aires: Editorial Cactus. Serie Occursus; 15.

Schérer, R. (1974). *La pedagogía pervertida*. Barcelona: LAERTES, S.A. DE EDICIONES.

Rousseau, J.-J. (1967). *Correspondance complète*. Ed. De Leigh, Ginebra/Oxford, III. p. 317.

Rousseau, J.-J. (2009). *Escritos polémicos. Carta a Voltaire, Cartas a Malesherbes, Carta a Beaumont, Carta a Mirabeau*. Estudio preliminar de José Rubio Carracedo. Madrid: Tecnos.

Rousseau, J. -J. (2010). *Discurso sobre el origen de la desigualdad y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).

Rousseau, J. -J. (2011). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza editorial. El libro de Bolsillo.

Rousseau, J. -J. (2017). *El contrato social o Principios de derecho político*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).

Voltaire. (1987). Ouvres complètes, ed. de la Moland, París, IX.

Una aproximación al concepto de naturaleza en el Emilio de Jean-Jacques Rousseau

Joséphine Aruma Ríos Padilla[9] *y Laura Yazmín Sánchez*[10]

La única costumbre que hay que enseñar a los niños
es que no se sometan a ninguna

Jean-Jacques Rousseau

"El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos" (Calvino, 1972, p. 101), afirma Italo Calvino en *Las ciudades invisibles*. Y continúa:

> Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure y dejarle espacio. (Ibid.)

9 Magíster en Educación y licenciada en Filosofía e Historia de la Universidad La Gran Colombia. Estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Hace parte del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía* de la UPTC. jariosp@upn.edu.co. https://orcid.org/0009-0001-6148-9765

10 Magíster en Educación de la Universidad La Gran Colombia. Licenciada en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. laura.sanchez908@educacionbogota.edu.co

Entonces, surge la pregunta: ¿Hasta qué punto, el acto educativo puede estarse convirtiendo en ese camino productor de esa primera manera fácil de no sufrir el infierno que habitamos todos los días? En relación con esta pregunta, se hace pertinente, hacer un acercamiento al concepto de naturaleza en el *Emilio* de Rousseau; en tanto, nos permite considerar que, en el acto educativo, el respeto por la vida natural de los niños aboga por la libertad de los mismos.

En el encuentro con la lectura del *Emilio* de Rousseau, por lo que respecta al presente planteamiento, este se sitúa en el campo educativo, en el que parece se puede desatar el contraste existente entre la idea de hombre natural y la idea de hombre civilizado. Una distinción que marca radicalmente la crítica a un tipo de sociedad que se devora a sí misma, y en la que, el acto educativo, aparece como medio para el enaltecimiento de la institución educativa y no como posible camino para el aumento de una potencia del ser humano natural. En ese sentido, el pensamiento que aquí se plantea, permite la pregunta por el concepto de naturaleza del *Emilio* en el campo de la educación, cuestionando si la educación del hombre civilizado, que de cierta medida lo separa de su ser natural, es necesaria para encausarle en el descubrimiento de su propia naturaleza o, si simplemente, la educación bajo esa perspectiva convierte al hombre natural en una fracción acorde al cuerpo social.

Es aquí donde se pretende situar la relación de dicha distinción con la afirmación de Italo Calvino y es que, pareciera que, "acomodar" a los niños a la vida civilizada o educarlos para ser parte de la vida civilizada, pasando por encima de lo natural o, en detrimento de lo mismo, es funcional al acto de aceptar o volverse parte de aquel infierno que estamos construyendo como sociedad. En contraste, parece que, la segunda manera de no sufrir dicho infierno, la que implica atención y aprendizaje continuos, puede que tenga que ver con un regreso a lo natural fuera de los convencionalismos sociales que se instauran en la sociedad civilizada. Y entonces, puede que el acto educativo, esté en función de poder reconocer quién y qué, en medio de este infierno, no es infierno.

Es preciso aclarar que, el concepto de infierno no está necesariamente ligado a un aspecto moral/religioso, pero sí, quizás, a una suerte de cercanía a lo que simbólicamente puede concebirse como infierno y sus implicaciones para la vida; es decir, pensar el infierno como aquello que niega la vida, en todas sus expresiones y que trae consigo la destrucción de todas las formas en las que, es posible hacer de este suelo y de esta Tierra, un lugar habitable, más cuando, existe la preocupación por la libertad de los niños y el respeto por la vida natural.

El hombre propio de la naturaleza lo es todo para sí, como en una unidad numérica es el entero absoluto, cuya relación consigo mismo es perfecta en el sentido en el que es completa; su naturaleza lo hace ser completo. Por el contrario, el hombre civilizado es justamente la unidad que se fracciona para estar en el cuerpo social, para que en dicha unidad le sea posible la relación con el entero, con el cuerpo social. Hay una idea en este punto sobre el despojo de la naturaleza, en pro de la instauración de la civilización. En contraste, la naturaleza para Rousseau constituye la necesidad y razón de ser de la educación, permitiendo el encause de la misma, tal como lo menciona a continuación:

> ejercita sin cesar a los niños, endurece su temperamento con todo género de pruebas y les enseña muy pronto qué es pena y dolor. Los dientes que les nacen les causan calenturas; violentos cólicos les dan convulsiones; los ahogan porfiadas toses; los atormentan las lombrices; la plétora les pudre la sangre; fermentan en ella varias levaduras, y ocasionan peligrosas erupciones. (Rousseau, 2000, pp. 24-24)

La naturaleza, además de hacer traslúcida la manera completa de ser del ser humano, en tanto que ser natural, se imbrica, está dentro de, no es externa al ser humano. Por eso, la educación, resulta siendo un camino de la potenciación de la naturaleza, cual si fuera una relación base-exponente, esto a manera analógica. La naturaleza está ahí, en un sí mismo humano, que, de ser completamente reemplazada

en función del hombre civilizado, que se despoja de la naturaleza, entraría en un estado de destrucción, en un estado que, para Rousseau implica la corrupción humana, el ser que se fragmenta o fracciona a sí mismo en función del cuerpo social. No obstante, esto no implica que, la naturaleza impida la posibilidad de ser parte de un lazo social o de constituirse dentro de una comunidad. Se trata de que el acto educativo no impida ni reemplace absolutamente la vida natural.

Así, en relación con el concepto de naturaleza, Rousseau clasifica y distingue tres estados de la educación: la educación de la naturaleza, la educación de las cosas y la educación de los hombres. Con esta distinción, la naturaleza no tiene lugar para la cosificación, ni se convierte en un algo instrumental, sino que, al ser completamente inherente al ser humano, es esta misma la que debe ser potenciada. La primera no depende de los hombres y las otras en cierta medida. Justamente esta distinción es la que nos propone que la naturaleza no es considerada como un objeto, ni tampoco que esté al servicio del hombre, sino que hace parte del desarrollo natural del hombre.

La característica inherente de la naturaleza en el ser humano implica pensar una educación del hábito, entendiéndolo como el retorno humano al estado natural, luego de que este viviera una variación en su estado. Es el hábito, una educación del hábito, la que retorna al hombre a su estado natural. En el niño, el estado natural es el juego. En el salón de clase, el niño cambia completamente su estado natural, el estado del juego y, entonces, lo que más anhela es su descanso, el lugar que le permite retornar a su estado natural, cuando se le priva de ello "Ignoramos lo que la naturaleza nos permite que seamos" (Rousseau, 2000, p. 47). Por esto, no resulta en lo absoluto desatinado Albert Einstein al insistir en que el juego es la forma más elevada de investigación, ni Cortázar al afirmar que, si a los niños los dejasen solos con sus juegos, sin forzarlos, harían maravillas. Dice Julio Cortázar, además:

> Usted vio cómo empiezan a dibujar y a pintar; después los obligan a dibujar la manzana y el ranchito con el árbol y se acabó el pibe. Con la escritura es exactamente igual. Las primeras cosas que cuenta un niño o que le gusta que le cuenten, son pura poesía; el niño vive en un mundo de metáforas, de aceptaciones, de permeabilidad. (González, 1978)[11].

Hay entonces una variabilidad en los estados humanos, cuyo movimiento aparece en la relación con la educación, en este caso, la educación civilizatoria, que hace natural un estado que parece ser antinatural, es decir, desprovee al niño del juego para situarlo en otro estado que, aparentemente tendría que ser el estado natural, pero es justo este estado el que va a rechazar Rousseau. Porque precisamente, la educación que encauza la naturaleza del niño, hace posible que los cambios de estado no se fuercen, ni que esta se sustraiga y reemplace, pues provoca una suerte de movimiento en los sentidos de forma paulatina; su cauce estaría definido por la propia sensibilidad y la propia inteligencia.

Esta educación provoca que la naturaleza pueda potenciar los sentidos, en acercamientos, por ejemplo, al tacto con las diferentes texturas; la vista poniéndola en relación con diferentes colores; provocando sabores para diferenciar las sensaciones según cada uno; generando la cercanía a los olores y a los sonidos, en función de diversificar la experiencia del olfato y el oído. Entonces, cabe preguntarse: ¿En qué momento se reemplaza esta forma de educación? ¿Qué provoca que se sustraiga en el niño su naturaleza, en función de instaurar un artificio que parece ser externo a él? Se entiende que, por antelación, esta causa se encuentra en el esfuerzo por instaurar la costumbre como base del ser social, del cuerpo social. Rousseau niega que se deba implantar en los niños

11 Esta afirmación se conoce del texto *Conversaciones con Cortázar* de Ernesto González Bermejo, en una publicación del año 1978. Resulta pertinente situarla porque sí hay una suerte de trazo que resulta brillante y lúcido cuando se quiere mostrar que, en el juego, como acto o estado natural del niño, ocurren acontecimientos maravillosos, como lo dice Cortázar. Y por eso, el juego es una forma seria y elevada de investigación, porque acontece aquello natural que no está todavía atravesado y fragmentado por la simulación de ser algo o alguien en función de constituirse dentro de un marco normativo y social.

la costumbre, como bien se observó en el precepto que antecede este texto. Porque es la costumbre que se adquiere en la educación civilizatoria, el mecanismo con el que parece se renuncia a la naturaleza del niño. Resulta curioso que, para Rousseau, es el hábito el que permite el retorno al estado natural del niño y, al mismo tiempo, es la costumbre el mecanismo de desnaturalización del mismo. La distinción entre el hábito y la costumbre está marcada por la funcionalidad que tiene esta última en la conformación del aparato social.

Retomando el planteamiento de Italo Calvino, en relación con lo anteriormente mencionado, se podría afirmar que, la educación en la que no se reemplace de forma súbita la naturaleza del niño, complejiza la aceptación y el ser parte del infierno que construimos juntos, pues a través de la costumbre, puesta al servicio de la adaptación sin cuestionamiento a los modos de vida social que reproducen la negación de la vida, es más sencillo volverse parte y no arriesgarse a buscar en medio del infierno, aquello que no es infierno. Aquí hay una relación entre la costumbre y la adaptación para no sufrir el infierno que ya existe.

Parece ser que, en contraste, el hábito guarda una relación íntima con la naturaleza del niño, podría decirse que el hábito modifica la realidad y los estados de la naturaleza del niño sin que ello implique su desnaturalización. Por ejemplo, mediante el hábito, casi que se puede poner a prueba la fuerza física del cuerpo humano, la fuerza del niño en relación con su propia naturaleza. A través del hábito, los órganos viven una variación que, de estar en función de su potenciación, no iría en contravía de la propia naturaleza. "Sufrirá, un niño variaciones que no aguantaría un hombre: blandas y flexibles las fibras del primero, tornan sin dificultad la forma que se les da; más endurecidas las del hombre, no sin violencia pierden el doblez que han recibido" (Rousseau, 2000, p. 25). El hábito, como retorno al estado natural del niño, implica necesariamente no adulterar la naturaleza de este, sino que implica la preparación de su propia libertad, en un estado de ser dueño de sí mismo y construir así la

posibilidad de su voluntad.

Por lo que respecta a la costumbre, su funcionalidad está ligada al aparato social, en la que, según Rousseau, el niño debe pasar justamente por el proceso de desnaturalización para que, de cierta medida, logre ser una fracción dentro del cuerpo social. Incluso, Rousseau elabora una distinción entre el hábito natural y el hábito impuesto, justamente el hábito impuesto va a constituir la costumbre

> (…) pues el hábito impuesto es el que le crea necesidades que no le son naturales. Este hábito natural según nos enseña la naturaleza es gradual, hasta que el niño se acostumbre a ese abanico de posibilidades. La costumbre se vuelve un hábito impuesto. (Rousseau, 2000, p. 49)

Esta relación con la costumbre, tampoco se sataniza, en el sentido de negar que el niño alcance un estado de sociabilidad o en el sentido de negar que hace parte de un entramado social. De lo que se trata es de hacer la crítica a una educación que superpone el fraccionamiento del niño y su desnaturalización dependiendo de la posibilidad de integrarse a la vida social. El hábito en relación con la vida social de la cual hace parte el niño constituirá, en el crecimiento del mismo, una relación que no sea desigual con la de los cohabitantes. Afirma Rousseau que, cuando no se pone a prueba la fuerza, sino que se siembra la debilidad, de ella se derivan las ideas del imperio y la servidumbre, que llevan a las pasiones que imputan un trato desigual con los cohabitantes[12].

Es justamente mediante la costumbre que el ser humano civilizado infunda en el niño la obediencia o la autoridad (Colectivo Libertario Magonista, 2012, p. 18)[13]. El hombre civilizado busca entonces

12 A propósito de la relación de crianza y educación que tiene una comunidad con un niño, y las implicaciones que se pueden dar en su crecimiento como la que menciona Rousseau, en la que se empiezan a sembrar las ideas del imperio y la servidumbre o en la que el niño se crea una idea de relación con sus cohabitantes, vale la pena traer un proverbio africano según el cual "El niño que no sea abrazado por su tribu, cuando sea adulto quemará la aldea para poder sentir su calor".

13 En relación con los modos en que se imprime en los niños la obediencia, cabe cuestionar el

la educación de las costumbres en la relación entre obediencia y autoridad y pareciera ser entonces que debido a esta el niño no comprenda el sentido de estas. En contraste, una educación del hábito que no es impuesto implica comprender en su propia naturaleza lo que puede corromperle o lo que lo hace malo, por eso, la crianza del niño llevada a cabo por los padres se puede hacer de manera natural y se le debe dar prelación, incluso, por encima de las ocupaciones de los padres. Como es sabido, Rousseau se fundaba en una educación que tuviese por objeto una conformación de hombre, de ser humano. Por eso, para él, "Esta crianza natural es la estructura que permitirá guiar un ser más humano y natural" (Rousseau, 2000, p. 28). La educación del hábito no impuesto y una crianza natural permitirán entonces la conformación no de un ser civilizado sino de un ser humano. Rousseau quería enseñar el oficio de la vida, antes que cualquier profesión, como el ser magistrado, porque antes de ser un hombre civilizado de profesión debe ser un ser humano, un hombre preparado para la vida.

Es así como, para Rousseau, la naturaleza humana no podría ser destructiva, puede serlo cuando desde niños, en la crianza y en la enseñanza, se crea determinado desequilibrio entre los objetos y las personas, cuando son puestas bajo la orden de los niños, por ejemplo, cuando se lleva el objeto al niño y no el niño al objeto. De ahí que para Rousseau sea importante priorizar el hecho de poner en relación al niño con el objeto y no al objeto con el niño, porque con dicho acto implica que aprenden por sí mismos. No hay aquí una negación a la intervención o a dejar solos a los niños en su

lugar actual de la escuela que, si bien ha sido una necesidad para los procesos formativos de las sociedades, y no se pretende satanizar su lugar en las mismas y en la conformación de seres humanos, también ha implicado un ejercicio coercitivo para la configuración del pensamiento. Para dicho cuestionamiento resulta relevante mencionar el siguiente planteamiento enunciado por el Colectivo Libertario Magonista "La escuela se presenta como un desatino, cuando esta fue pensada para potenciar el desarrollo integral de los niños, las niñas y jóvenes, se ha convertido en un instrumento para la reproducción. La escuela no puede promover la libertad cuando su estructura se sostiene en el autoritarismo y la represión. El niño requiere del movimiento para su desarrollo y la escuela lo inmoviliza, requiere de diálogo para el impulso del lenguaje y la escuela lo calla, requiere de pensar para el avance cognitivo y la escuela inhibe y lo induce, el niño requiere de la creatividad para enfrentar la vida, asimismo para el desarrollo de la sensibilidad y la escuela lo limita".

aprendizaje, se trata de no querer implantar desde la perspectiva civilizatoria y del imperio la voluntad adulta.

Incluso, Rousseau hace una crítica al hecho de que, desde la crianza y la enseñanza, se prioriza la preocupación por atender los cuidados y las necesidades físicas de los niños, bajo la consideración de que una vez se garanticen dichos cuidados, los adultos de la comunidad, quienes los crían y educan, pueden sentirse conformes con la labor, pues lo más necesario y vital, ya se ha cumplido. No obstante, ese momento de crianza es fundamental, ya que es justamente allí donde empieza con la vida la educación, pues a partir del nacimiento del niño, este ya es discípulo, afirma Rousseau, no del ayo, sino de la naturaleza.

> Y es por esto que resultaría sumamente fundamental que el ayo, o la persona encargada de la crianza y la educación, conciban en la educación de la naturaleza, la mejor manera para potenciar el hábito en los niños, a propósito de su propia naturaleza. De ahí que no sea desacertado considerar que Rousseau considere que, quien es responsable del cuidado y la educación de los niños, determine en sí mismo una manera de ser también como producto de una educación de la naturaleza, ya que, no se puede formar algo que no está en nosotros mismos, de ahí su afirmación "Ruégoos, jóvenes maestros, que reflexionéis en este ejemplo y os acordéis de que, en todo, vuestras lecciones más deben consistir en acción que en discursos". (Rousseau, 2000, pp. 104-105)
>
> Es a partir del hábito, y en la manera en la que, quien le cría y educa, le provee de medios para favorecer su naturaleza, que el niño, en lugar de adoptar el juicio de su maestro, actúa conforme a sus propios juicios, esto requiere que, los niños en su estado natural no sean orientados a distracciones que les limite las posibilidades de explorar ante sus propios juicios en relación con su experiencia en la construcción de hábitos. Por esto, Rousseau sostiene que, "(el niño) está atento a lo que inmediatamente le toca, le hallaréis capaz de percepción, de memoria, y hasta de raciocinio; este es el orden de la naturaleza". (p. 133)

De este modo, favorecer los hábitos y la libertad de explorar desde la propia naturaleza, potencia los sentidos y juicios que el niño construye, así como su entendimiento ante el mundo con el que se relaciona, porque no está dando de antemano que, de forma absoluta, esté bajo el juicio del adulto, la conformación de los modos de pensar, percibir y sentir de los niños, porque puede que las instrucciones dadas por la vida social adulta, abrume el entendimiento de los niños, resultando más perjudiciales que provechosas (Rousseau, 2000). Para evitar tal riesgo, la naturaleza es la que encamina a todo lo mejor, por ello, dejar a los niños la exploración de su entendimiento, y acompañarle sin imposición y sin abrumarle, le favorece en los deseos necesarios "para su conservación y las facultades que bastan para satisfacerlos" (2000, p. 72), sin atender, a los caprichos de la sociedad ya conformada. Por eso, la duda y a la exploración que nace del niño por naturaleza, abre paso a la construcción de su juicio y a la potenciación de sus sentidos, de ahí que, se haga alusión a una razón sensitiva, porque todo cuanto se relaciona con el entendimiento humano, pasa por dicha razón, la cual se constituye como base de la razón intelectual[14].

En suma, frente a la pregunta planteada inicialmente puesta en relación con la aproximación del concepto de naturaleza, se comprende que, es la educación de la naturaleza la que promueve el propósito de la libertad en los niños, lo cual implica justamente cuestionar el modo en el que el acto educativo, en la búsqueda de la conformación de una sociedad civilizada, aleja al niño de su naturaleza para ponerlo en función de los convencionalismos sociales y, con ello, limita su libertad de exploración a propósito de lo que, naturalmente está dado en el niño. Así, desproveerlo de esto, mediante el acto educativo civilizatorio y en relación con el planteamiento de Italo Calvino, la sociedad se encarga de que los niños se adapten y acepten el infierno presente, mientras que, una educación de la naturaleza podría potenciar la búsqueda y el juicio

14 Sobre este aspecto, resulta sumamente atrayente que, Rousseau se refiera a los maestros de filosofía como nuestros pies, nuestras manos y nuestros ojos, siendo estos quienes proveen de una riqueza en relación con la construcción de la razón sensitiva.

para reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno.

Por ello, en Rousseau, el concepto de naturaleza cuestiona el acto educativo civilizatorio que suprime, de alguna forma, las facultades que están ya dadas en el niño para explorar libremente y a partir de la potenciación de sus sentidos, en tanto se favorece su relación y exploración con los objetos, conoce, tiene memoria, construye sentido y razón. Dejarle ser, dejarle jugar, favorece la libertad con la que el niño se puede mover ante un entorno que lo inquieta. Llegado a este punto y, en relación con lo mencionado, es importante indicar que, no se niega el lugar de los maestros, la importancia de la crianza y el lugar que tiene la sociedad en la conformación de pensamiento, razón y sentido de los niños, de lo que se trata es de poder reconocer que, el acto educativo, no debe pasar por encima de la propia naturaleza del niño y que, como adultos, adaptados a una civilización y sociedad, corremos el riesgo de imponer límites a las maravillas, como lo decía Cortázar, que pueden crear los niños, cuando se les permite ser niños, se les permite, jugar, crear, hablar, dibujar, entre otros.

De lo que se trata, es poder diferenciar, en el acto educativo y en el acto de cuidado, que los niños tienen maneras de ver, de pensar, de vivir, de sentir, de explorar, de moverse, que no son necesariamente, las mismas que se construyen en las sociedades adultas. Es esta distinción la que se permite poner en tensión a partir del regreso a la consideración de lo natural, de lo natural en los niños. Por ello, Rousseau se refiere a lo nocivo que puede llegar a ser instaurar en los niños las costumbres rígidas que constituyen a los hombres adaptados a una sociedad y a una civilización. Pero, aboga por una suerte de compañía paciente para favorecer la creación de hábitos en los niños, los cuales potenciar su comprensión y su exploración.



… Ser nosotros mismos hace que acabemos exiliados por muchos otros. Sin embargo, cumplir con lo que otros quieren nos causa exiliarnos de nosotros mismos…

Clarissa Pinkola Estés (1992) – Imagen Mónica Borilé

Referencias

Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Italia: Editorial Einaudi, Crisálida Crasis Ediciones,

Colectivo Libertario Magonista. (2012). Educación libertaria y comunalidad. Oaxaca: *Revista Libertaria*. https://revistalibertaria.cl/educacion-libertaria-y-comunalidad/

González, E. (1978). *Conversaciones con Cortázar.* Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves. https://ciudadseva.com/texto/conversaciones-con-cortazar/

Pinkola, C. (1992). *Mujeres que corren con lobos.* Madrid: Psilibro.

Rousseau, J. -J. (2000). *Emilio, o De la educación*. Bogotá: El Aleph.

El ciudadano y el viaje en el Emilio de Rousseau[15]

Maria Constança Peres Pissarra[16]

Introducción

La historia de la educación tiene un lugar importante en el pensamiento del siglo XVIII debido a la cantidad de discursos, ensayos y tratados escritos, principalmente, por los pensadores franceses del llamado Siglo de las Luces. Por un lado, fue un tema de moda; por otro, expresó muchos de los cambios que desde el Renacimiento sucedían en la sociedad y en el pensamiento de manera general. Ese terreno fértil ayudó para el surgimiento de una nueva perspectiva de otra concepción de la infancia, ya que la identidad del sujeto fundada, solamente sobre las características innatas, no resistía a los nuevos cuestionamientos.

Mediante la aún lenta, pero creciente discusión sobre la educación, la obra el *Emilio,* de Jean-Jacques Rousseau, trae una reflexión diferente sobre la forma de educar, la construcción del hombre y su inserción en la sociedad, a partir del relato del proceso de educación de un niño ficticio bajo la orientación de su *gobernador*[17] que define su

15 Traducción del portugués al español por parte de la Dra. Ana Maria Yamin, Departamento de Ciencias del Lenguaje y Filosofía, Pontificia Universidad Católica de São Paulo/PUCSP. Revisión y ajuste de la traducción a cargo de Yerson Y. Carrillo-Ardila, profesor de la Universidad del Cauca y miembro del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía*.

16 Maria Constança Peres Pissarra. Departamento de Ciencias del Lenguaje y Filosofía, Pontificia Universidad Católica de São Paulo/PUCSP. mcpp@pucsp.br. https://orcid.org/0000-0002-3620-3040

17 Ver, sobre esa discusión: Pérez (2017) y Pissarra (2017).

tarea como opuesta a aquella que pensaba el niño a partir del lugar que, adulto, vendría a ocupar en la sociedad: "Vivir es la profesión que quiero enseñar. Al salir de mis manos, no será, lo confieso, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: será, ante todo, hombre"[18]. Al contrario, se hacía necesario prestar atención al propio niño y no encontrar en él el futuro adulto, pues "No se conoce la infancia: sobre las falsas ideas que se tienen de ella, cuanto más se avanza, más se desvía uno"[19]. Así, Rousseau se distanciaba, por tanto, de la visión de educación como un mero adorno intelectual para ser exhibido en los salones y en los palacios. ¿Cuál sería, entonces, la originalidad de la reflexión del filósofo natural de Ginebra –paradojalmente limítrofe y distante del iluminismo francés– frente a las transformaciones en curso? Él mismo nos da la respuesta en el segundo parágrafo del Prefacio del *Emilio:*

> Hablaré poco de la importancia de una buena educación; y no me detendré tampoco en demostrar que la que se usa actualmente es mala; mil otros lo han hecho antes que yo y no me gusta llenar un libro con cosas que todo el mundo sabe[20].

Pese a estar consciente de que el tema no era nuevo, la parte siguiente del parágrafo amplía la contundencia en relación con su enfoque precursor de una nueva concepción de educación: "Solo observaré que desde tiempos infinitos no ha habido más que un grito contra la práctica establecida, sin que nadie se haya dado cuenta de proponer una mejor"[21]. Si la discusión no es nueva, el enfoque no será en un tono profesoral de censura, pues, afirma Rousseau: "para proponer, es necesario tomar otro, al cual la

18 « *Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mês mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prête ; il sera prémiérement homme* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 252).

19 « *On ne connoit pas l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 241).

20 « *Je parlerai peu de l'importance d'une bonne éducation ; je ne m'arrêterai pas non plus à prouver que celle qui est en usage est mauvaise ; mille autres l'ont fait avant moi et je n'aime point à remplir un livre de choses que tout le monde sait* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 241).

21 « *Je remarquerai seulement, que depuis des temes infinis il n'y a qu'un cri contre la pratique établie sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 241).

alta filosofía se complace menos"[22]. Rousseau tiene muy clara la distancia que lo separa de sus contemporáneos y de los filósofos de otras épocas, pues, como también lo planteó en su *Emilio*: "no escribo sobre las ideas de los demás; escribe sobre las mías"[23]. Así, el objetivo de la reflexión será el mismo –la infancia–, pero la forma de abordarla, como todo, será diferente. La educación será para él, más un instrumento transformador del individuo y de la sociedad, que una repetición del saber acumulado.

Ese es el propósito del *Emilio*, pues, aunque el autor no haya visto bien lo que se debe hacer, expresó que "creo saber bien visto el tema sobre el que se debe operar"[24], y es esa certeza que le permite afirmar que reflexionar sobre la educación exige comenzar, justamente, a hacerlo. No dudemos en su intención: Rousseau no pretende proponer una nueva teoría sobre la educación, tampoco pretende proporcionar un manual de pedagogía como modelo previo a ser aplicado, pues, como afirmará algún tiempo después en otro de sus libros, concretamente en *Cartas escritas desde la montaña*: "se trata de un nuevo sistema de educación cuyo plan ofrezco al examen de los sabios, y no de un método para los padres y las madres, en quienes nunca he pensado"[25]. No es la posición del manual o del tratado de educación lo que le interesa a Rousseau, pese a que se trate de una discusión pertinente para la comprensión del propio proceso de composición de la obra[26].

22 « *Pour proposer il en faut prendre um autre, auquel la hauter philosophique se complait moins* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 241).

23 « *Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris ; c'est sur les miennes* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 242).

24 « *Je crois savoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 242).

25 « *Il s'agit d'un nouveau système d'éducation dont j'offre le plan à l'examen des sages, et non pas d'une méthode pour les peres e les meres, à laquelle j'n'ai jamais songé* » (Rousseau, *Pléiade*, III, p. 783). Tal reflexión fue retomada por Rousseau en otros de sus textos tales como *Carta a Christophe de Beaumont, Diálogos* y *Confesiones*.

26 Un paréntesis breve sobre ese asunto, en el Tomo XI de las *Oeuvres Complètes* (2021, p. 20), en la "Presentación" hecha por los profesores Bruno Benardi y James Swenson, vemos: "El cuarto cuaderno del *Manuscrito Favre* da testimonio de dos decisiones que determinan el estatus de la obra en curso de redacción. Al principio del cuaderno, f° 105 v°, Rousseau traza una línea a lo largo de toda la página y escribe un intertítulo que subraya: *Edad de la inteligencia*. Así inaugura la división de su texto en partes que se convertirán en *libros*, correspondientes a cada una de las épocas determinadas, desde la infancia hasta la adultez. Por lo tanto, va a escribir un *tratado de educación*. En el medio del mismo cuaderno, entre las f° 114 r° y 115 r° (esta decisión se toma en

Ahora, mi intención para este capítulo es partir de la última parte del Libro V del *Emilio*, titulada "Viajes"[27], con un doble objetivo: 1) discutir la relación y la importancia de la política para la educación y la posibilidad de educar un ciudadano, y, 2) comprender los principios del derecho político expuestos allí. Lo anterior, gracias a que allí, en la parte final mencionada del *Emilio*, Rousseau completa la reflexión iniciada en la *Profesión de fe del vicario saboyano*[28] a propósito del significado de "tornarse hombre" para el joven Emilio, dedicándose a articular su "método de educación" y su "teoría del hombre" tanto en materia de religión y de política, como en "remontarse a los principios de su sistema"[29].

1. Aprender a viajar

Michel Launay en su texto *Jean-Jacques Rousseau, escritor político*, afirma:

> El libro V de *El Emilio* contiene, por lo tanto, un complemento o una introducción a la lectura de las obras políticas de Rousseau, más que un resumen de estas. Las variantes que presenta con respecto a la

varios momentos), decide dar un nombre al niño para el cual traza su plan de educación: este será Emilio. Este paso de la generalidad (un niño) a la singularidad (este niño) implica que esta educación sea objeto de un relato. Y a lo largo del relato, el tratado se convertirá también en una novela. Estas decisiones no fueron evidentes; Rousseau las alcanzó tras un recorrido incierto, del cual da testimonio su manuscrito". En francés original : « *Le quatrième cahier du Manuscrit Favre* témoigne de deux décisions qui déterminent le statut de lóeuvre en cours de rédaction. Au début du cahier, f° 105 v°, *Rousseau tire en trait sur tout le largueur de sa page et inscrit un intertitre qu'il souligne : Age de l'intelligence. Il inaugure ainsi la division de son texte en parties que deviendront des livres correspondants chacun à une époque déterminée, de l'enfance à l'âge adulte. C'est donc un traité d'éducation qi 'il va écrire. Au milieu du même cahier, entre les f°114 r°et 115 r° (cette décision est prise en plusieurs temps*), *il décide de donner un nom à l'enfant pour lequel il trace son plan d'éducation : ce Sara Émile. Ce passage de la généralité (un enfant) à la singularité (cet enfant) implique que cette éducation soit objet d'un récit. Et au fil du récit, le traitré deviandra aussi un roman. Ces décisions n'allaeint pas de soi; Rousseau y parvient au terme d'un parcours tâ tonnant dont témoigne son manuscrit*».

27 Agradezco al profesor Alain Grosrichard (profesor emérito de la Université de Genève/UNIGE) por esa sugerencia.

28 De acuerdo con la propia división establecida por Rousseau, los Libros I y II tratan de la edad de la naturaleza (infancia, de cero a dos años; niñez, de dos a doce años; el Libro III trata de la edad de la fuerza (de 12 a 15 años); el Libro IV trata de la edad de la razón y de las pasiones (15 a 20 años); el Libro V trata de la edad de la sabiduría y del casamiento (de los 20 a los 25 años).

29 « *Remonter aux principes de son système* » (Bernardi y Swenson, 2021, p. 31). *Rousseau juge de Jean-Jacques (manuscrit Condillac)*. J.-F. Perrin, in *Oeuvres complètes de Rousseau*, t. XVIII, Classiques Garnier, 2016, p. 472.

> versión definitiva del *Contrato Social* son formulaciones diferentes de un mismo pensamiento que está en proceso de búsqueda y definición[30].

Ese es el enfoque que es preciso retomar para entender bien por qué el texto de Rousseau, el *Emilio,* finaliza con una discusión sobre los viajes, muchas veces entendida como un simple apéndice, una adición de última hora, como si el autor no supiera muy bien qué hacer ni dónde agregar algunas anotaciones sueltas. Más que agotar un tema tan complejo, se trata de destacar algunos puntos para orientar esa reflexión, rescatando lo que parece ser el propósito de Rousseau de vincular su método de educación y su teoría del hombre relacionándolos a su sistema.

Sería incorrecto definir el Libro V del *Emilio* como un capítulo menor sin la densidad teórica de los cuatro primeros libros, lo que explicaría los "pequeños" temas tratados allí: el casamiento, la familia, la educación de la mujer, los viajes… Una lectura atenta pone en evidencia que el capítulo final cierra de modo preciso las reflexiones levantadas precedentemente, lo que torna falsa la afirmación sobre la falta de relación de las diferentes partes entre sí, las cuales son: primero, la titulada "Sofía o la mujer". Aquí Rousseau aborda, desde la perspectiva política, la cuestión de los deberes desiguales de ambos sexos, iguales de ambos sexos e iguales por naturaleza; además explora cómo la mujer y el hombre se tornan diferentes en las sociedades corrompidas, engendradas por la noción de propiedad privada, de acuerdo con la discusión presente en *La nueva Eloísa*, redactada un poco antes, donde nuestro autor expone que "la razón, por lo general, es más débil y se apaga más pronto que se forma, como un frágil girasol que crece y muere antes que un roble"[31].

---

30 « *Le livre V de l'Émile contient donc un complément ou une introduction à la lecture des oeuvres politiques de Rousseau, plutôt qu'un résumé de ces derniers. Les variantes qu'il présente par rapport à la version definitive du Contrat Social sont des formulations differentes d'une même pensée en train de se chercher et de se définir* » (Launay, 1972, p. 371). Pierre Burgelin y, después, Robert Derathé, vieron justamente esto esbozado en las *Instituciones políticas*, texto que Rousseau no escribió pero que sí redactó la primera parte, con el nombre de *Contrato social*.

31 «*La raison d'ordinaire est plus faible et s'étaint plus tôt formé, comme un frêle tourmesol croit et meurt avant une chêne*» (Rousseau, *Julie*, IV, 13).

La segunda parte es aquella denominada "Viajes". Para este caso, Rousseau reflexiona sobre la relación entre la educación y la filosofía política: el *gobernador* lleva a su alumno por el mundo con los cuestionamientos, ¿cómo es posible ser un ciudadano?, y ¿qué tipo de ciudadano se puede ser?, pues no se puede ser más un ciudadano de Atenas o Roma, ni siquiera aquel al que se refiere *El contrato social.* Por el contrario, se debe ser hombre y ciudadano al mismo tiempo, cerrado para sí y abierto para la universalidad: En palabras de Rousseau:

> Al salir de mis manos, no será, lo confieso, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: será, ante todo, hombre; todo lo que un hombre debe ser, sabrá serlo cuando sea necesario, tan bien como cualquiera, y la fortuna, por más que lo haga cambiar de lugar, siempre estará en el suyo[32].

Ahora bien, no trataremos aquí de relaciones físicas con otros seres, ni de relaciones morales con otros hombres, discutidos en la primera parte del Libro V, tampoco del retrato de la mujer presentado; las dos cuestiones superan el propósito de este texto[33]. Luego, discutiremos, como se presentó líneas atrás, la segunda parte del Libro V. En el primer parágrafo, de la parte dedicada a los viajes, Rousseau investiga su importancia para la formación de los jóvenes. Esa no era una discusión nueva, pues autores como Michel de Montaigne[34], Erasmo de Rotterdam, René Descartes, entre otros, definieron el viaje como la etapa final del proceso de educación de los jóvenes preparados por sus preceptores para los papeles sociales que tendrían que ejercer. Rousseau retoma la "cuestión de

32 « *En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni saldat, ni prêtre : il sera prémiérement homme ; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 252).

33 Desde el siglo XVIII, la cuestión de lo femenino es polémica en la obra de Rousseau; aún hoy su obra ha sido interpretada como problemática por la perspectiva feminista. Ver al respecto el texto de Spector (2011).

34 Esa discusión ya estaba presente en los humanistas del siglo XVI con Erasmo y el tema de la "República de las Letras", con Rabelais y *Gargantúa en Viaje por Paris* y *Las navegaciones de Pantagruel*, con Michel de Montaigne (*Essais*). Tema que igualmente fue retomado en el siglo XVII por René Descartes (*Discours sur la Méthode*) y por John Locke (*Some thoughts concerning education*).

los viajes", pero no para tratarlos como un problema moral como otros autores lo hicieron antes que él, sino para dar otra respuesta a la misma pregunta "¿Es bueno que los jóvenes viajen?"[35]. Para él no se trata más de investigar cuáles son los beneficios de los viajes y cuál es el método para adquirir esos beneficios; el viaje no es descanso ni andanza sin rumbo: "No basta con recorrer los países para instruirse. Hay que saber viajar"[36].

Las impresiones genéricas que resultan al viajar al acaso para diversos lugares solamente lo persuadieran de que perdió mucho tiempo leyendo relatos de viajes que poco o nada le enseñaron sobre el conocimiento de los hombres, pues "Quien solo ha visto a un pueblo, en lugar de conocer a los hombres, solo conoce a las personas con las que ha vivido"[37]. Entonces, se hace necesaria otra "manera de plantear la misma cuestión de los viajes. ¿Basta con que un hombre bien educado conozca solo a sus compatriotas, o es importante para él conocer a los hombres en general?" De hecho, Rousseau insiste: "¿Para conocer la especie, es necesario conocer todos los individuos?" No, responde Rousseau, pues "hay hombres que se parecen tanto entre sí, que no vale la pena estudiarlos por separado"[38].

Ahora bien, ¿cuál es el significado de esa interrogación? Después de todo, otros autores también investigaron tanto la importancia de los viajes para la educación, así como la edad más adecuada para hacerlos, pasando por los lugares a visitar. La novedad no está en el interés por el tema, sino en la respuesta dada a él: para que el viaje tenga algún significado para el proceso de educar, es preciso saber viajar. Y viajar no es ir de un punto a otro, recorrer todo sin ver nada.

---

35 « S'il *est bon que les jeunes gens voyagent ?*» (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 826).

36 "*Il ne suffit pas pour s'instruire de courir les pays. Il faut savoir voyage*r" (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 828).

37 « *Quiconque n'a vu qu'un peuple, au lieu de conoitre les hommes ne connoit que les gens avec lesquels il a vécu* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 827).

38 « *Manière de poser la même question des voyages. Suffit-til qu'un homme bien élevé ne connoisse que ses compatriotes, ou s'il lui importe de connoitre les hommes en général ?*» Rousseau insiste : « *pour connoitre l'espèce faut-il conoitre tous les individus ?*» No, responde Rousseau, «*il y a des hommes que se resssemblent si fort que ce n'est pas la peine de les étudier séparément* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 827).

Es necesario aprender a ver por sí mismo y no solamente por los ojos de los otros, esto es, de nada sirve tener ojos para observar si no sabemos dirigirlos en la dirección del objeto que se quiere conocer. A Rousseau le interesa que el joven Emilio aprenda a ver con sus propios ojos, no con ojos ajenos. Así, es la preparación del viaje que lo precede y lo condiciona, la que establece su importancia y su finalidad. En el texto rousseauniano el viaje visa la formación del ciudadano, no el perfeccionamiento de la educación del *gentilhome*[39] como ayuda de la educación privada en el siglo XVIII, fuera esta doméstica o no.

Por tanto, no se trata de conocer todos los individuos, pues no todos valen la pena, ni recorrer todos los países para conocer la especie humana, afirmación de cierta forma presente en el *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, cuando nuestro autor refiere que "cuando uno quiere estudiar a los hombres, debe mirarse de cerca a sí mismo; pero para estudiar al hombre hay que aprender a mirar lejos"[40]. No basta salir de viaje y llamarse un viajero –un turista diríamos hoy– presentándose en lugares nuevos casi de forma casual, ingenua y superficial, en la expectativa de que el simple contacto con nuevos lugares y nuevas personas resulte en cambios profundos; al contrario, es necesario descubrir y estudiar otros caminos que aquellos pasivamente conocidos. Se trata, más bien, de dirigir la mirada para aquello que importa conocer.

2. Los viajes, la moral y el derecho político

Si saber viajar es aprender a viajar es necesario establecer un parámetro para ese aprendizaje, es necesaria una escala que permita evaluar con exactitud lo que se quiere conocer, pues sin una medida de referencia, el viaje sería solamente moverse entre diferentes regiones de un lado para otro como en la *grand tour*. La diferencia entre la reflexión rousseauniana y la de otros pensadores sobre los

39 Los viajes serían la última etapa en ese proceso educativo.

40 « *Quand on veut vétudier les hommes, il faut regarder près de soi ; mais pour étudier l'homme il faut apprendre à porter sa vüe au loin* » (Rousseau, 1995, p. 394).

viajes es la larga preparación para iniciarlos, la cual estará completa en la juventud cuando Emilio, habiendo adquirido los principios de la política y de las formas de gobierno, puede realizarlos como un valor de instrucción[41] en su formación moral y política.

De nada serviría viajar antes. Adulto, de hecho, Emilio sabe quién es, dado que es apto para constituir una familia, para tornarse ciudadano. El amor surge, se enamora de Sofía, pero antes de casarse con ella, parte de viaje para, desde la distancia, evaluar mejor sus sentimientos, pero también para comparar los diferentes temas políticos, apoyado en las ideas fundamentales de *El contrato social* –del cual fue presentado un resumen en la segunda parte del Libro V–, para conocer mejor el orden civil y encontrar su lugar en dicho orden, a saber, como hombre, como compañero y como ciudadano.

Por lo tanto, el viaje de instrucción tiene finalidad política: si Emilio no tuviera el espíritu ya formado, si no conociera los principios de la política, si no conociera las diferentes formas de gobierno, ¿cómo podría interpretar lo que vendría durante los viajes? No sabría lo que es ser ciudadano. La discusión sobre los viajes es fundamental para aquel que deberá tomar parte en los negocios públicos para encontrar la mejor respuesta a la pregunta de dónde va a vivir: hacer esa elección equivale a juzgar bien los gobiernos, lo que por su vez exige saber los principios del derecho político. Entonces, "es útil para el hombre conocer todos los lugares donde puede vivir, para luego elegir aquellos donde pueda vivir más cómodamente"[42].

El viaje del joven Emilio tiene entonces un punto de llegada opuesto al deambular: partiendo de un conocimiento previamente construido podrá elegir dónde quedarse, aunque el *gobernador* lo incline fuertemente a elegir su propia patria: ser novio de Sofía antes de viajar es fundamental para su regreso.

41 Céline Spector aclara la diferencia entre educación e instrucción: «*la première forme le coeur et l'esprit, la seconde l'esprit seul*» (Spector, 2022, p. 18).

42 « *Il est utile à l'homme de connaître tous les lieux où l´on peut vivre, afin de choisir ensuite ceux où l'on peut vivre le plus commodement* » (Rousseau, IV, p. 830).

Cuando el *gobernador* le propone a Emilio que partan solos en viaje por Europa por dos años, de cierta forma pone a prueba las ''fuerzas" de la formación de su alumno: sin duda, conocerán otros países, entrarán en contacto con otros climas, costumbres y lenguas, todavía más importante es que conocerán otras formas de gobierno y leyes. Observan, así, la alteridad en la diversidad de la sociedad humana; a cada nueva etapa, ellos recogen elementos para explotar nuevos temas como la libertad, el acaso, la inconstancia de las cosas humanas, la política, los deberes del ciudadano. Se trata de provocar al joven para que reflexione sobre las relaciones que los hombres establecen entre sí, como miembros de la sociedad civil, despertando en el alumno los principios del derecho político que le servirán tanto de guía para futuros viajes, como de reglas de conducta para la sociabilidad. Emilio, dotado de la autonomía de ejercer libremente su juicio, no se somete a la autoridad erudita establecida por los cánones. Preparado para vivir en sociedad, participando activamente de los asuntos de la vida pública, Emilio será un ciudadano del mundo.

La parte final del Libro V pone en evidencia el lugar que la obra *Emilio* ocupa en el pensamiento de su autor. Si, por un lado, en las palabras del propio Rousseau, el texto es la pieza central de su sistema; por otro lado, es la obra de un pensador de las luces y su insistencia en la transformación del mundo. Las grandes obras requieren tiempo y paciencia, exigen adaptación de los medios para alcanzar los fines deseados. En *La nueva Eloísa*, Julie escribe, en una carta al Milord Edouard: "Es cierto (…) la naturaleza hace todo en una dirección diferente y no hay nada que no tenga en orden"[43]. Tal como Julie y su jardín, el *gobernador* acompaña a su alumno desde el comienzo de su existencia: siendo la infancia un momento determinante en la formación del individuo, es necesario prepararla como se hace con un buen terreno para el cultivo.

43 « *Il est vrai, dit-elle, que la nature a tout fait mais sous ma direction et il n'y a rien là que je n'aye ordonné* » (Rousseau, II, p. 472).

Solo como adulto, después de su educación natural y moral, el joven Emilio es apto para la educación civil, es decir, solo después de aprender a ser hombre, puede aprender a ser marido, padre y ciudadano. Al conocer diferentes lugares durante sus viajes, podrá elegir claramente dónde quiere vivir, a medida que vaya dando este paso progresivo del individuo a la sociedad civil.

Para Rousseau, sin la capacidad de juzgar ya consolidada, sin conocer los principios de la política y las diferentes formas de gobierno, Emilio no sería capaz de descifrar el mundo, no tendría las herramientas para vivir en la sociedad civil corrompida, sin igualdad ni libertad. Existe un vínculo entre su nueva concepción de la educación y su pensamiento político: del entorno de las cosas (infancia), al entorno de los demás (adolescencia), al entorno humano; solo así podrá llegar al entorno social, formado por el entorno familiar y la sociedad civil, y al entorno humano, formado por el gobierno y el Estado.

Conclusión

Emilio es un niño ficticio de cualquier época y lugar; es alguien que, una vez adulto, será un ciudadano, sin importar su sociedad o país. Al escribir el *Emilio*, Rousseau no tiene como objetivo escribir una biografía; al contrario, su intención es "proponer una reforma radical de la educación que (…) al menos aliviaría los desgarradores efectos de un *malestar de la civilización* que sus desafortunados contemporáneos están trabajando para agravar cada día más"[44].

La reforma radical que Rousseau osa emprender no propone una nueva teoría sobre la educación; más bien tiene la intención de conocer la naturaleza humana, pues, como nos lo dice nuestro autor: "creo saber bien visto el tema sobre el que se debe operar"[45].

44 « *Proposer une réforme radicale de l'éducation qui permettrait, sinon de faire disparaître, di moins atténuer les effets déchirants d'un 'malaise dans la civilisation » que ses malheureux contemporains travaillent à agraver chaque jour davantage* » (Grosrichard, 1983).

45 « *Je crois savoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer* » (Rousseau, *Pléiade*, IV, p. 242).

Se trata, por lo tanto, de encontrar en el hombre toda la verdad de la naturaleza y para alcanzar ese objetivo, "la ficción de experimentación pedagógica de Emilio constituye ante todo un esfuerzo por pensar la genealogía integral de un hombre criado según la marcha de la naturaleza"[46].

En el análisis rousseauniano, la marcha de la naturaleza fue interrumpida por el proceso de desnaturalización propio de las sociedades estropeadas, fundadas en la desigualdad originada por la "invención" de la propiedad privada, lo que permite afirmar, continúa Grosrichard, que "las causas últimas de este malestar sean políticas: ya que no hay Estado ni ciudadanos, ni por tanto sujetos libres como lo fueron antaño los espartanos o, más recientemente, los ginebrinos"[47].

En su *Discurso sobre las ciencias y el arte,* Rousseau llama la atención de la influencia negativa de las ciencias y de las artes sobre las costumbres, en concreto, cuando expresa que "el espeso velo con el que cubría todas sus operaciones parecía advertirnos suficientemente de que no pretendía que nos embarcáramos en investigaciones vanas. Pero ¿hay alguna lección suya que hayamos aprovechado o que hayamos descuidado impunemente?"[48]. Luego, ¿cuál será la salida? Ciertamente, enfatiza el autor, no se trata de retornar al estado de naturaleza para rescatar la edad de oro perdida que no existió ni existirá, ni ignorar aquello que resultó de la contribución de las ciencias y de las artes, la única alternativa es perfeccionar el arte para que se puedan reparar los males causados por la civilización.

46 «*La fiction d'expérimentation pédagogique de l'Émile constitue avant tout un effort pour penser la généalogie intégrale d'un homme élevé selon la marche de la nature*» (Martin, 2013, p. 20).

47 « *Les causes ultimes de ce malaise sont politiques : il n'y a plus d'État ni des citoyens, ni par conséquent de sujets libres commes l´étaient autrefois les spartiates ou, plus récemment, les genevois* » *(Grosrichard, 1983).*

48 «*Le voile épais dont elle a couvert toutes ses opérations semblait nous avertir assez qu'elle ne nous a point destinés à de vaines recherches. Mais est-il quelqu´une de ses leçons dont nous ayons su profiter, ou que nous ayons négligée impunément ?*» (Rousseau, 1964, p. 15).

En otro de sus textos, *Discurso sobre el origen de las desigualdades,* Rousseau opone al hombre de la naturaleza con el hombre consigo mismo, modificado, en la última relación, por la acción del tiempo. Para conocer al hombre es necesario comprender su naturaleza, se trata de separar lo que es original de lo artificial, esto último agregado por la propia sociedad. Se trata entonces de sacar todas las capas sobrepuestas por la "adquisición de una multitud de conocimientos y errores, por los cambios que se han producido en la constitución de los cuerpos y por el continuo choque de pasiones"[49].

Los males son políticos, pero Rousseau no defiende una solución política. En las sociedades degeneradas, superado el estado de naturaleza, los hombres no son libres ni iguales. De nada serviría substituir, por medio de revoluciones, las leyes y gobiernos existentes. La acción del tiempo, que todo lo corrompe, será implacable y reproduciría el mismo ciclo nefasto de las desigualdades y de la pérdida de la libertad, pues "la regeneración mediante una revolución que restablezca la sociedad sobre las bases de la ley política establecida por El contrato social es, a sus ojos, definitivamente imposible"[50].

El filósofo, al mirar retrospectivamente la historia de la humanidad, indica las contradicciones presentes. "Así es como el lujo, la disolución y la esclavitud han sido siempre el castigo de los orgullosos esfuerzos que hemos hecho para escapar de la feliz ignorancia en que nos había colocado la sabiduría eterna"[51]. Las ciencias y las artes corrompieron las costumbres y, al mismo tiempo, desviaron de la virtud al hombre civilizado y provocaron el mal, concomitantemente al desarrollo de la sociedad, que resulta en la dominación del más fuerte.

---

49 « *Acquisition d'une multitude de connaissances et d'erreurs, par les changemensts arrivés à la constitution des corps, et par le choc continuel des passions* » (Rousseau, 1964, p. 122).

50 « *La* régénération par une révolution, qui rétablirait la société sul les fondements du droit politique tels qu'ils sont établis par le Contrata Social est à ses yeux définitivement imposible » (Grosrichard, 1983).

51 « *Voilà comment le luxe, la dissolution et l'esclavage ont été de tout tems le châtiment des efforts orgueilleux que nous avons fait pour sortir de l'heureuse ignorance où la sagesse éternelle nous avoit placés* » (Rousseau, 1964, p. 15).

La oposición del pensamiento de Rousseau al pensamiento de la Modernidad apoyado en el progreso y en la civilización, no puede ser definida ni como la ingenuidad utópica de la recuperación de la época de las cabañas ni como la defensa del rechazo del desarrollo y de la ciencia: el propósito de su análisis antropológico es señalar otra alternativa de sociabilidad que torna posible la libertad de cada uno y la práctica de la virtud que descorre de ella. Para eso es necesario contar al hombre su verdadera historia.

Por lo tanto, frente a las dos imposibilidades, la de volver al estado de naturaleza y la de regenerar la humanidad, se erige la educación como alternativa. Como se propone en el *Emilio,* se trata de comprender la concepción del hombre tal como debe ser, estudiar la condición humana (Rousseau, 1969, p. 252). Decir que la educación queda como alternativa y que lo real es lo de la naturaleza, es decir, en palabras de Grosrichard, que:

> La solución individual sigue siendo la siguiente: producir, mediante un nuevo tipo de educación, caso por caso, individuos regenerados capaces a su vez, paso a paso, de regenerar la sociedad pervertida. Pero ¿cómo hacerlo? *Porque, así como ya no hay ciudadanos, ya no hay padres ni madres dignos de ese nombre, que son, sin embargo, los únicos educadores naturales y, por tanto, legítimos*[52].

Aunque no sea esa su intención, Rousseau estableció las bases de una pedagogía moderna. Simultáneamente, al hacernos comprender lo que es el niño y cómo conviene educarlo, él nos plantea lo que es el hombre a partir de una reflexión parcialmente ficcional. La educación de Emilio hace de él un hombre capaz de comprender el sentido de su vida, es decir, su educación hace de él un ser independiente, atento al buen juicio y capaz de decidir bien. No importa el origen o la actividad ejercida, más allá de cualquier característica diversa, Emilio será un hombre. Pero, para que sea

52 « *Reste la solution individuelle : produire, par un nouveau type d'éducation, au coup par coup, des individus régénérés capables à leur tour, de proche en proche, de régénérer la société pervertie. Mais comment faire ? Car, de même qu'il n'est plus de citoyens, il n'est plus de pères ni de mères dignes de ce nom, qui sont pourtant les seuls éducateurs naturels, don légitimes* » (Grosrichard, 1983).

realmente un hombre, es imprescindible educar a los educadores, es decir, formar bien a los niños para que cuando sean adultos, puedan ser verdaderamente madres y padres.

Viajar es la conclusión de un proceso de educación desde la infancia, es observar el mundo para comprenderlo mejor. La experiencia auténtica del viaje completa la formación del juicio del joven al fortalecer la disposición originaria al bien o al mal.

Referencias

Bernardi, B., & Swenson, J. (2021). *Oeuvres Complètes.* Classiques Garnier, tome XI. Paris.

Grosrichard, A. (1983). Le prince saisi par la philosophie. *Ornicar*, no. 26-27.

Launay, M. (1972). *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*, Cannes, C.E.L./A.C.E.R.

Martin, C. (2013). « L'enfance d'Émile et l'enfant des *Confessions* » dans *Séminaire Rousseau*, Journée d'agrégation organisée à l'Université de Rouen, janvier, par Laurence Macé. *CÉRÉdI*, « Journées des doctorants et journées d'agrégation », n° 2. http://publis-shs.univ-rouen.fr/ceredi/index.php?id=389.

Pérez, V. (2017). Éduquer, Gouverner. Lire *l'Émile* ou de l´éducation *avec Michel Foucault*. Paris: L'Harmattan.

Pissarra, Ma. C. (2018). *Educação, liberdade, governamentabilidade.* III Colóquio Rousseau, UFMA, 2018.

Rousseau, J.-J. (1964). *Oeuvres complètes.* Paris : Pléiade.

Spector, C. (2022). Émile. *Rousseau et la morale expérimentale*. Paris : Vrin.

Educación para la vida

Katherine Salazar Mahecha[53]

La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras.

Jean-Jacques Rousseau

Introducción

Esta investigación se centra en la noción filosófica de educación en la obra de Rousseau "*Emilio, o De la educación*", a la luz de los conceptos de civilización y cultura desarrollados por Norbert Elías en "*El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*". En esta dirección surge la cuestión: ¿De qué manera la cultura o la civilización inciden en la educación para la vida? Por lo que se hace una reconstrucción de las categorías: cultura y civilización, con la finalidad de situar la noción filosófica de educación en la constitución de dichos procesos, además de mostrar la tensión entre la cultura y la educación para la vida, teniendo como base la obra de Rousseau. El propósito por el cual se toma como referencia la obra de Elías es el de entablar una discusión con la manera en que cada autor comprende los conceptos de civilización y cultura, conceptos que, de cierto modo, van ligados a un momento histórico concreto, para este caso, la sociedad europea durante el régimen monárquico.

53 Licenciada en Filosofía e Historia. Investigadora en formación del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía*. katherinesalazarmahecha@gmail.com. https://orcid.org/0009-0001-3218-8488

En el proceso de civilización, Norbert Elías traza la trayectoria de los conceptos de cultura y civilización en Alemania, Francia e Inglaterra, en lo que a esta investigación concierne se trabaja puntualmente en Francia, a la luz del desarrollo histórico y político fundamentado en la sociología y la psicología, debido a que estas áreas de conocimiento tienen como objeto de estudio la manifestación del comportamiento humano a nivel individual y social, en relación con la historia, lo que permite tener un panorama general de la incidencia de los procesos civilizatorios y culturales en la transformación del comportamiento, la conducta, la forma de ser, pensar y estar del ser humano en el mundo. Para el caso de la psicología, expone que el comportamiento se visibiliza mediante su actitud y conducta, en relación con los procesos de culturización y la civilización. Ahora bien, cuando menciona la sociología, plantea que, por medio de esta disciplina, se estudia el comportamiento partiendo de su relación con el otro.

En relación con la noción de cultura, en Rousseau se entiende como un constructo que no preserva la condición natural del ser humano y el predominio de los valores éticos, más bien busca transformarlos en función de la sociedad civilizada. El distanciamiento de Rousseau hacia la cultura se fundamenta no en la producción y desarrollo de las artes y las ciencias, "lo que combate, es lo que él estima como desviaciones de la ciencia y el arte. Impugna sobre todo el aprovechamiento que de ellas hizo la civilización de su época" (Recasens, 1960, p. 7), objeta la manera en que el ser humano se inclina hacia la superioridad, los vicios, a la forma difusa de la visión moral que, por naturaleza, el individuo desarrolla en favor de su preservación.

Con base en este planteamiento, se hace una lectura del "*Emilio, o De la educación*", con el objetivo de establecer la diferencia entre la educación tradicional, ligada a la cultura y lo que propone Rousseau en la educación para la vida. Educación que potencia el saber a través de la sensibilidad y la relación del ser humano con la naturaleza, las cosas y el mundo.

Cultura y civilización

Con el fin de delimitar los conceptos de civilización y cultura, Elías (2009, p. 674) hace sociogénesis[54] de los dos términos, es decir, rastrea la formación u origen de estos en las tres naciones mencionadas anteriormente. Para hablar del concepto: civilización, el autor busca las raíces del término, así pues, en su momento, Francia usa la palabra *civilité* para referirse a la formación social, la autoconciencia y los rasgos característicos de la sociedad. Dicho de otro modo, la civilización está representada en el crecimiento de la nación, fundamentado en aspectos políticos, económicos, científicos, técnicos y sociales. De esta manera, Elías (2009, p. 83) afirma que "el grado alcanzado por la técnica, los modales reinantes, el desarrollo de conocimiento científico, las ideas religiosas y las costumbres" se enmarcan en los procesos civilizatorios, de modo que se puede asociar con la idea de progreso, pues, la civilización, resultaría ser la forma mediante la cual se transforma el comportamiento del ser humano buscando la manera de mejorar sus costumbres, tradiciones y desarrollos en diferentes ámbitos. Partiendo de este punto de vista, la civilización se resume en la exaltación de la exterioridad y superficie del ser humano.

Cuando Elías habla sobre el término cultura, afirma que es un proceso que le da sentido a la identidad por medio de sus producciones. A diferencia de la civilización, la cultura exalta la interioridad del ser humano incorporada en el arte, la literatura y la filosofía. La cultura se materializa en la forma de ser, pensar y estar en el mundo, exteriorizando su propia esencia, es decir, que, mediante la cultura, el ser humano se constituye como un ser único y particular. Para el autor, la cultura se asocia con el término *cultural,* dicho concepto hace referencia a las relaciones humanas y la manera en que se efectúa una producción directamente relacionada con la realidad. Manifestaciones que expresan un modo de pensar, comprender el

54 Se entiende por sociogénesis al estudio social de la psicología y la influencia de esta en la constitución de factores sociales.

mundo y todos los procesos que en él se gestan. Tanto la cultura como lo cultural son términos que enfatizan las relaciones humanas, en la relación con el otro y su entorno.

Son términos que se acuñan sobre la base de vivencias comunes y crecen y cambian con el propio grupo del que son expresión. Reflejan la situación y la historia del grupo. En cambio, resultan descoloridos y no alcanzan todo su significado para otras personas que no comparten estas experiencias y no se han formado en la misma tradición y situación (Elías, 2009, p. 86).

En ese sentido, tanto la cultura como la civilización están atravesadas por las condiciones históricas de cada nación, convirtiéndose en un instrumento o vía para transmitir de generación en generación las experiencias comunes, ya sea desde la interioridad o superficie del ser humano configurando un modo de ser, que da apertura a la constitución de costumbres, tradiciones y modales. Categorías que se proyectan en la manera de actuar, el comportamiento, la conducta, el lenguaje, incluso, en la forma de pensar, desdibujando la individualidad y la potencia que tiene el ser humano de crear, de imaginar, de conocer y aprender mediante su sentir. En consecuencia, tanto la cultura como la civilización crean hábitos y costumbres en el ser humano tendiente a la uniformización.

Según Rousseau, la educación civilizatoria se ha encargado de moldear al ser humano, de tal suerte que su comportamiento, vivencias y experiencias son quebrantadas por los procesos de culturización y civilización. La institución educativa le enseña al ser humano a ser y estar en función de la sociedad, a replicar y simular conductas con la finalidad de enaltecer el nombre de las instituciones sociales, lo que desemboca en la negación de la potencia humana, de pensar y actuar por sí mismo. "Nadie vive, para Rousseau, más esclavizado que el hombre civilizado: 'Al nacer le cosen en una envoltura; cuando muere le clavan en un ataúd y, mientras tiene figura humana, la encadenan nuestras instituciones "(Rousseau, 1981, p. 16). En ese sentido, dice el ginebrino, que la educación civilizatoria se encarga de normalizar conductas antinaturales, de

difundir costumbres despojando al ser humano de su condición natural, el fin último de esta educación es crear un mejor individuo en razón de la instauración de la civilización.

En relación con los procesos de culturización, el ser humano se asemeja al crecimiento de las plantas, donde se planta la semilla, se brindan esmerados cuidados procurando su crecimiento, de la misma manera que la educación civilizatoria lo hace con el ser humano, "lo mismo sucede con las fuerzas del espíritu, y no solamente la educación establece diferencias entre los espíritus cultivados y los que no lo están, sino que aumenta la que existe entre los primeros en proporción con la cultura" (Rousseau, 2010, p. 29).

Rousseau plantea que la cultura es esa fisura que transgrede la educación fundada en una sociedad, atravesada por el lenguaje y la ciencia, por la fuerza y la capacidad del ser humano para reflexionar "solo los seres escindidos son capaces de reflexionar, como lo hace la luz en un espejo, pero el espejo en el que se mira el hombre está deformado y la cultura es la causa de su deformación" (Avello, 2000). Si bien Rousseau no se sitúa en la cultura para hablar de la educación, afirma que esta incide en la formación del ser humano desde la perspectiva de la educación tradicional, donde se enseña al niño a emular conductas con el fin de crear o educar un *gentilhombre*[55], adquiriendo los valores propios de la sociedad aristocrática, es, en ese sentido, en que el ginebrino establece una ruptura, un distanciamiento entre la cultura, la civilización y la educación para la vida, puesto que su dirección va en sentidos opuestos.

La educación tradicional de la que aquí se habla es puntualmente la que se instaura con el régimen monárquico y la sociedad cortesana

55 Este término se refiere al proyecto de ser humano establecido por la aristocracia, en el que el ser humano recibe una educación enfatizada en crear conductas y pautas de comportamiento socialmente aceptadas, como el uso de modales y buenas maneras. Rousseau hace mención a este concepto cuando se refiere a la educación en términos de Locke.

francesa, esta capa social vivió de manera más rigurosa el desarrollo de la intelectualidad, debido a que el proceso de difusión mediante poemas, versos instructivos, catecismos y rimas, fue más efectivo en Francia en relación con otros países europeos como Inglaterra y Alemania, ya que se escribía específicamente para la clase social cortesana, a la que pertenecía la mayor parte de la población, creando una tradición literaria fundada en la constitución de las buenas maneras. Ante la educación tradicional, el autor del *Emilio* manifiesta que este tipo de formación aleja al ser humano de la educación para la vida, pues el individuo estaría sujeto a todo tipo de buenas maneras, conductas y comportamientos propios de la sociedad monárquica, impidiendo el desarrollo de su relación con la naturaleza y el mundo mismo.

Educación para la vida

Al hacer un recorrido entre las letras que se entretejen en la obra el "*Emilio, o De la educación*" de Rousseau, se hace visible la manera en que la formación y la educación del ser humano tiene que ver con la vida, la naturaleza, la felicidad, la extrañeza de sí mismo y la reflexión, en conjunto, la educación para la vida. Esta debe potenciar en el ser humano la sensibilidad a propósito de su relación con la naturaleza, las cosas, el otro, en definitiva, con el mundo. La educación para la vida abre la posibilidad del encuentro entre el ser humano y el *amor de sí*, consecuentemente el individuo se encuentra con la intensidad de la vida. En el amor de sí, el ser humano abre sus sentidos a descubrir el cuidado de sí mismo y el amor por el otro, por el mundo.

El amor de sí, es un principio antropológico que caracteriza la condición natural del ser humano. El amor de sí, no solo se centra en el individuo, sino que resulta ser una fuerza extensiva del ser humano en relación con el otro, allí se establece el amor por el otro, en la medida en que construyen vínculos entre los hombres, en ese sentido es capaz de ponerse en el lugar del otro y es allí donde se da la primera forma de extensión del amor de sí, mediante la piedad.

El amor de sí promueve la autoconservación, el cuidado de sí, al mismo tiempo que lo lleva a hacer comunidad con los otros. Este principio conduce al hombre hacia el encuentro con la libertad. Es preciso aclarar que la cultura recrea este principio, denominado, en tal caso, como *amor propio,* en el que se presenta una transformación del amor de sí, cambia por completo su sentido, pues lo traslada a la superficialidad del ser humano, da lugar a una pasión contraria a la naturaleza humana fomentando sentimientos negativos hacia el otro, allí surgen comparaciones odiosas, vanidades, la competencia por quién puede llegar a ser el mejor, desarrollando la superioridad entre individuos, que termina por afectar el proyecto de educación planteado por Rousseau.

La educación para la vida sitúa al individuo en su relación con el mundo, de tal suerte que el ser humano mediante esta educación experimenta con las cosas y la naturaleza configurando un estado que le supone crear vivencias y pensamientos nuevos, pues todos los hombres comparten su condición de hombres naturales, encontrando en ello la felicidad y el goce de la existencia misma, pues cada encuentro es insustituible.

El fin de la educación que Rousseau propone en el *Emilio* es "que hay que optar por educarle para la vida, por efímera que esta sea; hay que enseñarle al hombre a ser feliz aquí y ahora". Pues "vivir no consiste en respirar, sino en actuar, en saber hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades" (Rousseau, 1981, p. 23). El saber, el conocimiento, la imaginación y los pensamientos emergen de las vivencias y experiencias que tiene el ser humano en su interacción constante con la soledad, lo que le permite reflexionar sobre sí mismo, con la naturaleza, quien lo acerca a comprender sus funciones naturales y con el mundo, que da apertura a la comprensión de la existencia del otro y su entorno. Los cimientos de la educación para la vida se hallan en la formación del ser humano, en la sensibilidad y en sus facultades.

La educación del ser humano se da conforme con el proceso de desarrollo natural a nivel biológico y cognitivo, de manera que

la educación se ajusta a las necesidades de cada momento de la vida del ser humano. Dice Rousseau: "Se forman las plantas por el cultivo y los hombres mediante la educación. Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que él hubiese aprendido a servirse de ellas" (Rousseau, 1981, p. 36), en ese sentido, en la niñez, la juventud y la adultez, el ser humano aprende una sensibilidad diferente con la que se conecta con el mundo. Partiendo de este planteamiento, Rousseau, desde su filosofía de la educación, hace una crítica y toma distancia de la educación que se impartía en aquel entonces en Europa, hecho que lo lleva a pensar, reflexionar y proponer una manera diferente de hacer educación, enseñar para la vida, enseñar a vivir.

En un primer momento, cuando el ser humano se encuentra en su estado de niñez, se le debe permitir explorar el mundo. Exploración que se lleva a cabo mediante su cuerpo, por los sentidos y sensaciones que se generan en el encuentro con la naturaleza, por lo que la educación para la vida procura ir en esta dirección, potenciando el cuerpo, su curiosidad, el ingenio y facilitando al niño las herramientas necesarias para que pueda constituir su ser, sus relaciones con el otro, con los objetos y con la naturaleza.

En consecuencia, el niño, mediante su fuerza y potencia para conocer, logra vivir bien, vivir libre y feliz. Para ello, se le debe permitir "desarrollar libremente la necesidad de moverse, de jugar, de tomar posesión de su cuerpo" (Quijano y Eguía, 1985, p. 216). En la infancia, la educación debe procurar que el niño siga las normas de la naturaleza, pues ella desarrolla las facultades del individuo aun estando en medio del mundo hostil que se funda con la cultura y la civilización, un mundo que condiciona su estado natural y lo opaca. El niño, al enfrentarse con la educación civilizatoria, reduce la potencia de su cuerpo para acercarse y encontrarse con el mundo, limita su movimiento cuya función es experimentar con el otro, con los objetos, en suma, con su entorno, esta educación aniquila la espontaneidad del niño y la reemplaza con la simulación de conductas, formas de ser, estar y pensar. La educación civilizatoria limita el movimiento para condicionar y disciplinar el cuerpo,

reduce el pensamiento a la memoria y confunde la educación con la erudición que son transmitidas tanto por la cultura como por la civilización de una generación a otra.

En un segundo momento, cuando el ser humano se encuentra en su estado de infancia, la educación natural propende al desarrollo de la conciencia inclinada hacia la búsqueda de la libertad, de tal suerte que la educación para la vida tendrá como finalidad establecer paulatinamente pautas que le permitan al individuo juzgar y tomar postura en relación con diferentes situaciones de su vida cotidiana, formando el criterio propio y la capacidad de tomar decisiones.

> Pero si los extravíos de una loca juventud me hicieron olvidar un tiempo sus sabias lecciones, al fin tengo la dicha de experimentar que, por grande que sea la inclinación hacía el vicio, es difícil que una educación en la cual interviene el corazón se pierda para siempre. (Rousseau, 1981, p. 6)

En este sentido, la educación para la vida supone para el individuo la enseñanza de saber actuar y hacer usos de sus facultades. En cuanto a la adolescencia, la educación para la vida fortalece los cimientos de la formación en la libertad, pues, al aprender un trabajo manual, el ser humano es capaz de subsistir por sus propios medios, la educación procura que el individuo aprenda un oficio útil al público. Sin embargo, no es suficiente con que sea útil, además el ser humano al desarrollar su capacidad de decidir y tener conciencia de sí y del otro, también debería esforzarse por escoger un oficio que no ejercite cualidades del alma inclinadas a lo negativo, como la envidia, el ocio, el rencor, el odio, debe evitar aquellas cualidades incompatibles con la humanidad.

Rousseau, más allá del conocimiento que caracteriza la intelectualidad, busca un ser humano que sirva a la naturaleza, actúe en favor de ella y su trabajo no la transgreda "al poder vivir con el fruto de sus manos, se hará más libre" (Quijano y Eguía, 1985, p. 217). Allí, aprende a vivir por sí mismo, a inclinarse por

sus gustos e intereses y, sobre todo, aprende a distinguir entre lo que es útil para su vida y lo que no, por naturaleza el ser humano desprecia las cosas inútiles. En este punto, la educación no trata de crear un mejor ser humano, sino de pronunciar su condición natural, de reconocer el valor que tienen en sí mismos los oficios útiles.

> Concluyamos que el hombre salvaje, errante en los bosques, sin industria, sin palabra, sin domicilio, sin guerra y sin relaciones, sin necesidad alguna de sus semejantes, así como sin ningún deseo de perjudicarlos, quizá hasta sin reconocer nunca a ninguno individualmente; sujeto a pocas pasiones y bastándose a sí mismo, solo tenía los sentimientos y las luces propias de este estado, solo sentía sus verdaderas necesidades, solo miraba aquello que le interesaba ver. (Rousseau, 1981, pp. 28-39)

La condición natural del ser humano lo inclina a encontrar en la naturaleza la satisfacción a todas sus necesidades, la contemplación lo lleva a reconocerse como individuo para sí, a pesar del gusto por la soledad, comprende la importancia y utilidad que tiene hacer comunidad con los otros, además del contacto con la naturaleza, este estado devela la necesidad del ser humano de regirse por su condición natural.

Por último, en el hilo de la vida, cuando el ser humano se encuentra en la adultez, la educación para la vida ya se ha efectuado por completo en su ser. El individuo ha sido acompañado por un maestro quien le enseñó a vivir, a descubrir el mundo, a potenciar sus facultades. En ese caminar ha encontrado la libertad y la felicidad. En función de su naturaleza ha conformado una familia, ahora es una figura paterna, por lo que, así como se educó para la vida, piensa formar a sus hijos del mismo modo.

La libertad y la felicidad

El principio antropológico del amor de sí, inclina al individuo hacia el cuidado de sí y, por consiguiente, a su conservación. Para ello,

es esencial que esta fuerza se expanda hacia el otro, de manera que el individuo se reconozca a partir de sus relaciones con otros seres humanos. Con esto, su ser adquiere sentido, por ello, el individuo ya no solo cuida de sí mismo, sino también del otro, es allí donde se gesta la primera representación del amor de sí en el otro, con el sentimiento de conmiseración o piedad. El ser humano se piensa como ser social por naturaleza, su objetivo será entonces conservarse y conservar al otro, ahora se encuentra en la capacidad de comprender y ponerse en el lugar del otro. "El amor de sí se concibe como una fuerza que alimenta las pasiones que tienden a la expansión y a la felicidad" (Waksman, 2013, p. 116). En esa dirección, la educación para la vida se encargará de encaminar al individuo en la búsqueda, el reencuentro y fortalecimiento del amor de sí, para ello guía al individuo en las relaciones sociales, donde haya amor, amistad, bondad, amabilidad, pasiones que terminan siendo expresiones sociales del amor de sí.

A pesar de que por naturaleza el ser humano tienda al amor de sí, existe la posibilidad de que su inclinación tienda a lo negativo, llevando a la transformación del amor de sí al amor propio, causado por la fuerza de los prejuicios y los errores del juicio que dirigen al individuo hacia el camino de la exaltación y comparación en relación con el otro.

> Rousseau no piensa el amor de sí como una pasión perdida de un tiempo edénico, sino más bien como el concepto dinámico de una fuerza que puede activarse, reactivarse o desactivarse según las fuerzas que la rodeen o las instituciones en las que se desarrolle. (Waksman, 2013, p. 117)

Por ello, el maestro que educa para la vida debe procurar una formación donde se conserve el amor de sí y, luego se extienda a los otros, pues en ese punto está la clave que descifra la vía hacia la libertad y la felicidad; por esta razón, es necesario cuestionarse acerca de ¿Qué relación hay entre el amor de sí, la libertad y la felicidad? ¿De qué manera se articula el amor de sí, la libertad y

la felicidad en la educación para la vida? ¿Cuál es la función del maestro en estas relaciones?

En el *Emilio,* Rousseau expone la manera en que la educación busca que el ser humano encuentre su "estado de hombre", para ello, es necesario que el maestro se encargue de educar las pasiones, por lo que, desde niño, el ser humano es capaz de identificar esa figura que se encarga de cuidarlo y protegerlo en ese caso: las nodrizas. Por primera vez, el individuo descubre el amor. En un segundo momento, cuando el ser humano se encuentra en su estado de adolescencia, extiende el amor de sí hacia el otro, a la comunidad donde se constituye un ser humano social y cívico que, debido al beneficio común y la *razón pública*[56], obedece la ley por amor a la misma y se educa en las pasiones públicas, en comunidad aprende también a tomar decisiones, elegir y, por ende, a fortalecer su conciencia social e individual. De tal suerte que el ser humano se reencontraría con la libertad.

"El amor de sí mismo sería, entonces, una condición de la libertad" (Waksman, 2013, p. 121) y, tanto la felicidad como la libertad, transitan por el mismo camino, incluso su interacción se da de manera recíproca. Si bien la felicidad conduce a la libertad, esta última también al efectuarse en el individuo produce felicidad. La libertad se representa en la expansión del amor de sí hacia el otro, la autoconservación, el amor por el otro y por la ley, es decir, que el ser humano en sociedad logra desde su condición de ciudadano –dada por las instituciones sociales– encontrarse con el bien común aún sobre el individual, allí pone en ejercicio la pasión natural de la libertad, es capaz de estar en función de las leyes sin desplazar su condición humana.

En suma, cuando el ser humano descubre el amor de sí, lo extiende al otro y se reencuentra con la libertad. Aprende a ser dueño de sí

56 Rousseau hace referencia a la "*raison publique*", como aquella que da las máximas para el conjunto de la sociedad, en oposición a la razón de cada particular.

y en ese sentido se confronta con la felicidad "Hay que ser feliz, querido Emilio, es el fin de todo ser sensible; es el deseo que nos imprimió la naturaleza y el único que no nos abandona nunca" (2013, p. 105), pues más allá de la influencia en la formación que tienen las instituciones sociales sobre el individuo, este se reencuentra con su ser puro, legítimo y auténtico, la felicidad es entonces un sentimiento individual, intrínseco, que prevalece en la condición natural del ser humano. Por tanto, la educación para la vida y el maestro como acompañante y consejero deben conducir al individuo al encuentro consigo mismo, con su naturaleza.

Maestro: conductor de la condición natural, de la educación para la vida

La educación para la vida traza una trayectoria en el mismo sentido de la naturaleza. La educación natural trata de guiar al niño, de orientar su espíritu ante el llamado de la condición natural propia del ser humano ¿Qué sentido tiene entonces la existencia de un maestro, si el individuo está inclinado a seguir su naturaleza? ¿Cómo se sitúa el maestro en el mundo, en una educación para la vida? ¿Qué distinción hay entre un maestro y un preceptor? Estas cuestiones abren la posibilidad de reflexionar en torno a la función del maestro en relación con la educación para la vida.

No hay oficio más útil que el ser maestro. Este, como ser humano que pasó por cada uno de los estadios biológicos y educativos, se encuentra en la capacidad de saber situar al individuo en cada momento de su desarrollo. Es necesario conocer las diferencias entre un niño, un joven y un adulto. Cada uno se encuentra en un momento específico de la marcha natural de la educación, ya que educación y vida van de la mano, se encuentran en una relación indivisible. Por esta razón, aunque el maestro es necesario en la formación del ser humano, este debe inclinarse por ser un guía, un mentor cuya función primordial es promover el desarrollo de las facultades naturales del individuo, de potenciar el amor de sí. El maestro no solo conduce la naturaleza del niño, sus pasiones,

su curiosidad, puesto que en ello reside la fuerza que permite su desarrollo, sino que también le acompaña a descubrir el amor y la bondad de la naturaleza, ella es quien proporciona las condiciones necesarias para vivir en libertad, vivir por sí mismo. La finalidad última de la vida es ser feliz, y para ello se precisa ser dueño de sí. De manera que el maestro es quien asiste este proceso, se encarga de despertar en el niño y el joven el interés por comprender y situarse en el mundo "vivir es el oficio que yo quiero enseñarle" (Rousseau, 1981, p. 41)

En ese sentido, la educación para la vida y el maestro como conductor de la condición natural del ser humano, reafirman que es mejor aprender a vivir que aprender a conocer. Además, construye las condiciones necesarias que posibilitan el desarrollo de la libertad, pues la vida misma se encarga de dilucidar el fin último del individuo, procurar la libertad y la felicidad.

El maestro despierta el interés "él no debe dar preceptos, debe hacer que se descubran" (1981, p. 53). Debido a esta afirmación, Rousseau dice que el preceptor es aquel que instruye al niño, que le facilita el entendimiento y conocimientos sobre el mundo, impidiendo el desarrollo natural del ser humano, pues se adelanta a los procesos. Por otra parte, el preceptor no potencia la curiosidad, la sorpresa del niño al encontrarse con el mundo, a descubrirse a sí mismo y a los otros, razón por la cual en la educación para la vida es esencial la figura del maestro como acompañante y consejero del niño y el joven.

En resumen, la educación que propone Rousseau se distancia de la educación civilizatoria, puesto que esta última prescinde de la condición natural del ser humano, coarta su libertad, normaliza conductas antinaturales y reduce la potencia de pensar, conocer y vivir con el fin de instaurar la cultura. Después de un análisis riguroso y una reflexión exhaustiva en torno a la educación, el autor del *Emilio,* clama ¡volver a la naturaleza!, pues es ella quien se encarga de despertar las facultades naturales del ser humano que

propugnan por la conservación de sí mismo, el amor y el cuidado de sí. Es menester retornar a la naturaleza para liberar al ser humano de la superficialidad, artificialismo y la simulación que pretenden tanto la cultura como la civilización. En últimas, la finalidad de la educación para la vida es formar al individuo para ser capaz de vivir por sí mismo, se encarga de enseñarle a vivir, además de recordarle lo simple de la vida conectándolo con sus raíces esenciales, es devolverle su sensibilidad, su condición natural.

Referencias

Avello, J. (2000). Cultura y ocultamiento. *Revista de Cultura y Ciencias Sociales, (27-28)*, 57-83.

Elías, N. (2009). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de cultura económica.

Quijano, C. y Eguía, C. (1985). *Grandes protagonistas de la humanidad: J.J. Rousseau*. Editora Cinco S. A., 217.

Recasens, L. (1960) *Naturaleza y cultura en Rousseau*, DIÁNOIA: Revista de filosofía, 6(6), p. 7.

Rousseau, J.-J. (1981). Emilio, o De la educación. Madrid: Editorial Edaf.

Rousseau, J.-J. (2010). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Madrid. Tecnos.

Waksman, V. (2013). Jean-Jacques Rousseau: el amor de sí mismo y la felicidad pública. *Anacronismo e Irrupción. Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna,* 3(4). 104–27.

Segunda parte

Lecturas contemporáneas de Rousseau

El conocimiento y el uso de la razón en la enseñanza de los niños

María Fernanda Buitrago Orjuela[57]

Introducción

Jean-Jacques Rousseau es una de las principales figuras de la Ilustración, movimiento cultural, intelectual y político que abarca el siglo XVIII y el siglo XIX en Europa, considerado una referencia de la época moderna, especialmente, por el impacto universal de sus obras o tratados como lo son: *Emilio, o De la educación* y *El contrato social*. Esta conferencia de manera breve presenta, en principio, tres puntos de vista de filósofos de la importancia de Ernest Cassirer[58], en el libro titulado *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces* (2007). Este libro es la compilación y edición[59] de tres (3) escritos hechos por Cassirer, *El problema Jean-Jacques Rousseau* en 1932, el desarrollo de una conferencia que él

57 Investigadora con pregrado, licenciada en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia, cursando maestría en Estudios editoriales. mafebuitrago3@gmail.com. https://orcid.org/0000-0003-1412-3354

58 Filósofo alemán de origen judío. Formado en las universidades de Berlín y de Marburgo, por la que se doctoró en 1899 con un estudio sobre Descartes. A partir de 1906 ejerció la docencia en la Universidad de Berlín. Admirador de Kant, cuyas obras revisó y comentó, fue un destacado representante de la corriente neokantiana. Con la llegada del nazismo, tuvo que exiliarse primero en Suecia y luego en Estados Unidos, donde falleció poco antes del fin de la Segunda Guerra Mundial. Entre sus numerosas obras sobresalen "*El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna*" (1906-20), "*Concepto de sustancia y concepto de función*" (1910), "*Libertad y forma*" (1917), "*Idea y forma*" (1921), "*Filosofía de las formas simbólicas*" (1923-19) y "*Antropología filosófica*" (1945) (Fernández y Tamaro, 2004).

59 Edición y compilación a cargo de Roberto Amarayo, estudioso y conocedor de las obras de Ernst Cassirer.

hace en París, titulada *La unidad de la obra de Jean-Jacques Rousseau y Kant y Rousseau* en 1939 y *Goethe La Filosofía Kantiana* en 1944. El cual, en relación con Rousseau, se propone elaborar una especie de panteón conceptual para el ser humano, que haga a su vez la función de pedagogo de la humanidad y nos prevenga de incurrir en desvaríos catastróficos, poniendo en discusión tres (3) filósofos con ideas diferentes que resuelvan problemáticas de carácter universal, los conceptos que se propone desarrollar son los de libertad, conocimiento y razón, desde luego, con una influencia notoriamente kantiana a lo largo de su obra, donde el mismo se menciona "*enkantado*" de continuar y desarrollar el pensamiento.

El segundo punto de vista tomado para la elaboración de la presente conferencia es del filósofo Immanuel Kant, en su obra titulada ¿Qué es Ilustración?, publicada en 1784, donde se intenta elaborar una contextualización sobre las implicaciones que trae la modernidad al pensamiento del hombre, a las formas de vivir en sociedad y el argumento sobre el uso de la razón en la autonomía de entendimiento.

El tercer punto de vista es tomado del filósofo francés Michel Foucault, en su libro *Sobre la Ilustración,* publicado en 1984, el cual lleva a cabo un análisis de la Ilustración como un acontecimiento autoconsciente de su carácter racional, organización y centrado en la formación del sujeto ilustrado, es así como el filósofo francés en su estudio atraviesa la cuestión de las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan el discurso verdadero, para tratar el problema del sujeto del siglo XVII.

Estos tres filósofos desde distintas vertientes del pensamiento piensan e interpretan dicho movimiento ilustrado. La importancia de traerlos a colación es con el objeto de situar al filósofo de la Ilustración quien plantea una concepción de la educación en la infancia en relación con la enseñanza del conocimiento y el uso de la razón en la formación del niño. Jean-Jacques Rousseau nació en Ginebra el 28 de junio de 1712, fue filósofo, botánico, naturalista

y músico suizo francófono, actualmente, es considerado una de las principales figuras de la Ilustración, ya que mediante su conocimiento y estudios se cuestionó las estructuras sociales y políticas de su época.

Ilustración: implicaciones en la sociedad y educación

Rousseau, como figura de la Ilustración, mediante sus aportes en el campo de la filosofía, la política y la educación se considera clave en el devenir social e histórico de las sociedades modernas de la actualidad, indicando que el ser humano es bueno por naturaleza, sin embargo, es la sociedad civil, con sus diferentes instituciones, la que le corrompe llevándolo hacia la opulencia, la violencia y la tenencia de lujos excesivos. Hace del pensamiento una cuestión social, que, a luz de la lectura de *Emilio, o De la educación*, podría catalogarse como una teoría moderna de la educación. Se enuncia en sus obras, entonces, los fenómenos sociales que parecen propios del hombre, los cuales se establecen por leyes generales en el sentido de una teoría propiamente crítica que tendrá que ser en principio descriptiva de esos fenómenos fundamentales captados en sus condiciones de posibilidad. De ahí, la idea del sujeto moderno, práctico, efímero, inmediato, instantáneo, ávido de soluciones momentáneas, quiere especialistas en fenómenos, en materias, como si los fenómenos fueran estáticos, pero, además, moldeables a nuestro capricho y voluntad.

En consecuencia, desde el punto de vista del filósofo y sociólogo, Ernst Cassirer, para hacer la lectura de Rousseau como figura de la Ilustración, se afirma que existen *malas* ideas, siendo aquellas que portan una potente carga destructiva, las hay *buenas*, virtuosas y constructivas, es decir, capaces de encaminar el progreso de la historia humana y el desarrollo de las instituciones políticas que proporcionan un marco de convivencia adecuado. En este sentido, Cassirer considera pertinente traer a colación filósofos tales como: Rousseau, Kant y Goethe, para erigir una normatividad reflexiva como bien común de la comunidad humana, con especial atención

a la tradición histórica y conceptual de la Europa tradicional. En definitiva, se busca identificar "problemas de significación universal" (Cassirer, 2007, p. 155), cuya pervivencia espiritual está por encima de su encarnación histórica contingente, lo que a su vez abre paso a un diálogo silencioso, pero continuo, entre pensadores movidos por concepciones diversas de la sabiduría y la virtud; diálogo al que no solo se atribuye un carácter accidental, sino la capacidad de articular la resistencia en aquellos tiempos en que la oscuridad de la barbarie organizada se cernía sobre los propósitos de las Luces.

Por tanto, para el filósofo y sociólogo, en la discusión en torno a Jean-Jacques Rousseau, propone resolver algunas malinterpretaciones, como lo son las de estado de naturaleza y estado político, individuo y Estado o razón y pasión[60]. Es preciso aclarar que, para Cassirer, abandonar una idea de naturaleza humana basada en la descripción de sus facultades y capacidades, no es una imposibilidad sin sentido, más aún cuando propone que la sustitución es posible por la determinación de hacia dónde mira su destino final, lo que exige identificar de qué actividades depende el cumplimiento de su propia naturaleza.

Sin duda, la idea de la propia libertad, no como celebración de lo arbitrario, sino como vinculación autónomamente decidida a una ley que está por encima del albedrío individual, es decisiva para garantizar la culminación de la existencia humana. Por tanto, al hacer de la libertad una autonomía el eje de la humanidad, las críticas que Rousseau dirige a las causas de la desigualdad entre los hombres deberán entenderse más como posibles enunciaciones de la privación de derechos morales y políticos que como explosión de la indignación ante el espectáculo de la pobreza entendida en sentido material. De esta manera, si *el mal social* no debe tolerarse, ello se debe a que seriamente pone en peligro la conservación de la dignidad, que no debe entregarse en ningún caso a cambio

60 En este capítulo de investigación no pretendemos elaborar un estudio en relación con los conceptos mencionados, sino más bien enunciarlos para contextualizar la problemática detectada en la lectura de la obra *Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces.*

de ningún otro bien, a pesar de que algunas modificaciones meramente cosméticas de la organización social pudieran volver más tolerables e incluso sostenible y hasta deseable, la desigualdad entre individuos.

En este sentido, nos situamos en el punto de vista del filósofo Michel Foucault, para aclarar, porque en la Ilustración se desarrolló a partir del siglo XVIII en Europa, una intensa actividad intelectual que hizo énfasis en la razón, la ciencia y la libertad individual. Es pertinente aclarar que la lectura hecha a partir de aquí, se tratará de desarrollar en términos conceptuales entre Foucault y Kant, para abordar con mayor claridad algunas nociones y conceptos, en esta interpretación sobre Rousseau, entonces, se desea demostrar, a partir de la *práctica histórico-filosófica*[61] de Michel Foucault, cómo las relaciones entre verdad, sujeto y poder, de cierto modo, configuraran el surgimiento de *Emilio o, De la educación*.

Como tercer punto de vista, presentamos una lectura hecha sobre la Ilustración, según el filósofo Immanuel Kant, con la intención de aclarar qué entiende por Ilustración y razón, con el objeto de ampliar dicha concepción de la época de las luces. Kant, entonces, propone que el tiempo en el que se inicia "el abandono por parte del hombre de [su] minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro" (Kant, 2013, p. 87), el estado de dependencia, en el nivel de lo que se conoce, mantiene al hombre un ser dominable, frágil, sumiso y bárbaro; por lo tanto, es un ser sin libertad.

Según Foucault, el proyecto de ilustración mantiene en realce la soberanía, la autonomía, pero, especialmente, privilegia el valor de la libertad de la humanidad. Aquel hombre que es libre lo hace

61 La práctica histórico-filosófica "se trata de hacerse su propia historia, de fabricar como una ficción la historia que estaría atravesada por la cuestión de las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan el discurso verdadero y los mecanismos de sujeción que están ligados a él, cuestión que vemos que desplaza los objetos históricos habituales y familiares a los historiadores hacia el problema del sujeto y de la verdad, problema del que los historiadores no se ocupan" (Foucault, 1994).

por servirse de su *ratio* en el discernimiento de "1. pensar por cuenta propia, 2. pensar adoptando el punto de vista que tienen los demás y, 3. mostrarse consecuente con uno mismo al pensar" (2013, p. 14). El pensamiento en Kant mantiene en correlación la civilización racional, por ello, el individuo no puede solamente disfrutar privadamente de su libertad de forma ilimitada, sino que debe estar dispuesto al "uso público de su razón, para servirse de su propia razón y hablar en nombre de su propia persona […] en la voluntad íntegra del pueblo [mediante] la suya propia" (Kant, 2013, pp. 93-95), Así, el sujeto, a través de su razón práctica, entenderá que la libertad hace al hombre responsable de sus acciones.

Sin embargo, la formación del pensamiento propio en el hombre del siglo XVIII, es problemática para mantener el pensamiento de la civilización occidental en un continuo progreso frente al conocimiento, especialmente, en lo que refiere a la institución dogmática, la religión y la educación. El discurso empleado para la dirección, control y gobierno de las almas de los feligreses mantiene coartado y controlada la conciencia moral, en donde la razón debe obedecer totalmente y estar de acuerdo con la palabra del otro, sin la posibilidad de poner en duda pública, anulando así la posibilidad de toda una sociedad de seguir el curso del progreso, "pero todavía más [renunciar] concierne a la posibilidad, vulnerar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad" (2013, p. 94).

El entendimiento guiado por la religión o cualquier otra *superstición*, que no permite que el hombre se sirva de su propia razón y que actúe de manera libre, formándose así en la pereza y la cobardía, pues es más cómodo el seguir los prejuicios y generar temor y peligro, será eso mismo lo que causará la mala educación y una corrupción a la ley moral de cada individuo. Por consiguiente, la educación de la época, a través de la figura de los tutores, comienza a formar a los hombres como máquinas de trabajo obediente, temerosos del conocimiento e inseguros de liberar sus movimientos, creando un hombre que, liberado de las ataduras de la naturaleza, al hacerse físicamente adulto, pero que aún posee racionalmente una minoría de edad, es la aberración contranatural. Dicha educación inculca *prejuicios*,

siendo percepciones anticipadas que se conforman a través de una forma de pensar y de enfrentarse al mundo sin que estén sometidas a si son verdaderas o falsas. Por ello, la superstición y los prejuicios generan el estancamiento de la civilización al mantener hombres temerosos, obedientes y cómodos al asumir que otros asumirán la engorrosa tarea de pensar por él.

De esta forma, la Ilustración promueve, a través de la luz de la razón, la civilización de la humanidad; por eso, también se le define como el *Siglo de las Luces*, ya que tiene por objetivo liberar a los hombres del miedo frente a lo desconocido –lo inquietante– del estado de naturaleza. El dominio de lo impredecible, a partir del entendimiento –*la ratio*–, generó todo un sistema epistemológico, la ciencia, en la cual convierte aquello que está oculto, es inexacto y es temido, en un objeto de fácil medición, estudio y control.

La ciencia, como instrumento de la razón, libera al hombre de la dependencia de lo impredecible en los fenómenos de la naturaleza y que la mayoría de las veces solía caer, por error, en la explicación mitológica. De esta manera, la ciencia será la herramienta que administrará el dominio del hombre en la comprensión del mundo, que se autoconcibe como moderna. La ciencia, entonces, se entenderá en el conocimiento de "verdad" objetiva, demostrable y comprobable, se convierte en la base del orden establecido tanto de la "naturaleza" del exterior y del interior del sujeto pensante.

De ahí que Kant prevalezca a la Ilustración como aquel movimiento del actuar con libertad racional, en otras palabras, "¡el hombre debe alcanzar su independencia en la libertad de los prejuicios y la superstición [la religión] para tener el valor para servirte de tu propio entendimiento! [*sapere aude*]" (Kant, 2013, p. 87). Entonces, la Ilustración inaugura la modernidad europea al utilizar como moneda de intercambio el progreso, a través de la instauración de la racionalidad, la técnica, la autonomía del saber y la formación de la conciencia moral[62] (Foucault, 2006, p. 38).

62 Se hace especialmente relación con la descripción de la "Ilustración" en la lectura de Michel

Con ello, la Ilustración no solo es la época que enuncia la salida [*Ausgang*] de los hombres de su estado de minoría de edad, a través de la autonomía, el saber, la igualdad y la libertad; sino también es, según Foucault, un proceso cultural que toma conciencia de sí mismo al nombrarse y situarse con respecto a su pasado, su futuro y a su presente (Foucault, 2006, p. 32). En donde la razón será la guía de aquella voluntad de la sociedad moderna en una unidad colectiva (pueblo), la cual se mantiene en el progreso hacia un Estado político de libertad, el cual no debe depender de ninguna legitimidad, sino que sea soberano por sí mismo.

Es entonces preciso indicar que, lo que Rousseau propone, es que los hombres sean libres y busquen la felicidad, pero es necesario que sean bien educados, para que puedan desarrollarse en sociedad, cuestión que nos remite a hablar de su tratado sobre la educación, comprendiendo qué tipo de formación deberá tener el hombre ilustrado a partir de la educación, Rousseau ocupa una posición y un lugar propio, cuando piensa en el tratado filosófico la cuestión de la educación de Emilio en relación con el conocimiento. La figura de Emilio en Rousseau, para Kant, se presenta como el individuo emancipado y autosuficiente de su propia vida, que se encuentra bajo la guía de la razón y la ley moral, enfatizando su educación en liberarse de la minoría de edad y la dependencia. Emilio es aquel individuo ilustrado que, ajeno a los códigos impuestos de los dogmas supersticiosos por la sociedad, vive en armonía con la naturaleza, pues su conocimiento racional que intenta autoconservarse, lucha y resiste ante los peligros que intentan quebrar su voluntad. De esta manera, Emilio, como individuo ilustrado, llevará una vida feliz, sana y pacífica.

Educación y conocimiento desde Rousseau

A modo de introducción de la obra *Emilio, o De la educación*, quisiéramos hacer una aclaración que vemos pertinente en el marco

Foucault, en su curso en el *College de France* de 1983, *El gobierno de sí y el gobierno de los otros*.

de la crítica hacia esta obra, toda persona que se haya acercado a Rousseau en el sentido de la educación y teniendo ya conocimiento de la vida del filósofo, no dejará de preguntarse por un hecho curioso de su vida, Rousseau, aunque se aventura a escribir este tratado filosófico sobre la educación, confiesa en esta misma obra que abandonó a sus cinco hijos a la caridad de la educación pública[63]. Entonces, para algunos parece legítima la siguiente duda: ¿Cómo puede Rousseau enseñarnos algo acerca de la educación si no tuvo la valentía de afrontar su propia paternidad? A lo cual se podría responder, que el filósofo vivió lo suficiente para arrepentirse, con mucha amargura, de haber renunciado a la crianza de sus hijos; pero resulta sin duda muy fácil censurar y reprobar a Rousseau, como también es fácil pensar que su falta lo desautoriza totalmente para tratar el tema de la educación.

Sin embargo, la lectura atenta y desprejuiciada de la obra nos lleva a admitir que, independientemente de sus méritos o errores, Rousseau escribió una obra valiosa en sí misma, la cual se ha convertido en uno de los clásicos de la pedagogía. El filósofo entonces aclaró que *Emilio, o De la educación*, no es un recetario o formulario de reglas prácticas en materia educativa, ni un método pedagógico de aplicación inmediata y mecánica. Por el contrario, brinda una recomendación razonable y aplicable a la educación que denomina de la naturaleza del hombre. En relación con lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que es Rousseau el primer filósofo que se preocupó por desarrollar el concepto moderno de la infancia, afirmando que los niños, aunque ciertamente son personas, no son adultos en miniatura, pues tienen sus propias necesidades e intereses.

63 El tema atañía directamente a Rousseau: en una nota sobre este texto (O.C., 164), dice: «Todo lector se dará cuenta, estoy seguro, de que un hombre que no tiene ningún remordimiento de su falta o que quiera ocultarla al público se guardará de hablar así». El tema personal era el abandono que de sus propios hijos hizo Rousseau: tema difícil y mal conocido. En el libro VII de las Confesiones, tras aludir al tercer embarazo de Thérese, añade: «Mi tercer hijo fue enviado al hospicio, e hice lo mismo con los dos siguientes». Y en Las ensoñaciones del paseante solitario (140): «Yo había enviado a mis hijos al Hospicio; bastó para convertirse en padre desnaturalizado (Rousseau, 1995, p. 52).

> Por tal motivo, en *Emilio,* se hace una especie de denuncia respecto de los métodos educativos del Siglo de las Luces. Entonces, describe cómo los preceptores-nodrizas y maestros, se empeñaban en poner prematuramente gramáticas avanzadas, tratados de geometría y volúmenes de historia profana en manos de los niños, cuando apenas estaban aprendiendo a manejar la pluma. Rousseau critica agudamente aquella costumbre y contra ella manifiesta su enérgico rechazo.

En suma, en este tratado filosófico-pedagógico, la preocupación del autor por la forma en que se llega al conocimiento, desde la educación, es potenciar las capacidades del niño, "Aquí se trata del segundo término de la vida y de aquel en que propiamente acaba la infancia; porque las palabras *infans* y *puer* no son sinónimas. La primera está comprendida en la otra y significa *que no puede hablar*" (Rousseau, 1995, p. 89). Por tal motivo, es preciso afirmar que se busca que los hombres y la sociedad, encuentren el amor y el respeto por la peculiaridad de la niñez, sin encauzar detener.

Educación de la naturaleza

En el Libro I, Rousseau planeta que es menester "seguir a la naturaleza", es decir, sujetarse a las necesidades naturales: comer cuando y solo si se tiene hambre, beber cuando y solo si se tiene sed... y obrar, siempre que se pueda, por uno mismo, sin pedir ayuda innecesaria.

La obra del *Emilio* se presenta como la guía para la formación correcta del individuo, el dueño de sí mismo[64]. Bajo la visión de la época, Emilio es aquel ciudadano, que, al dominarse así mismo

64 "He tomado, por tanto, el partido de adjudicarme un alumno imaginario, de suponerse la edad, la salud, los conocimientos y todos los talentos convenientes para trabajar en su educación, y guiarla desde el momento de su nacimiento hasta aquel en que, convertido en hombre hecho, ya no tenga necesidad de otro guía que de sí mismo. Este método me parece útil para impedir extraviarse en sus visiones a un autor que desconfía de sí, porque, en el momento en que se aparta de la práctica ordinaria, no tiene más que probar la suya con su alumno; pronto se dará cuenta, o el lector se la dará por él, de si sigue el progreso de la infancia y la marcha natural del corazón humano" (Rousseau, 1995, p. 54).

bajo los valores de la valentía y la libertad (contrarios a la cobardía y la pereza), se convierte en el hombre de la Ilustración, el hombre natural-racional. De esta manera, Rousseau presenta a la educación de la naturaleza como el modelo para la correcta formación de la infancia. En lo que respecta a la educación, Rousseau considera:

> La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan estos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas (Rousseau, 1995, p. 35).

Rousseau introduce la idea de una educación que sigue los principios de la naturaleza humana. Según el filósofo, la educación debe estar alineada con las capacidades y etapas de desarrollo del niño, respetando su ritmo natural. La educación de la naturaleza es aquella que no impone conocimientos artificiales ni estructuras rígidas, sino que permite al niño explorar y aprender en su propio entorno. Este enfoque contrasta con las prácticas educativas de su tiempo, que, según Rousseau, moldeaban a los niños según convenciones sociales y no según su naturaleza esencial.

Sin embargo, la única educación de la cual no existe dominio por parte del hombre es la de la naturaleza, la cual está limitada a lo físico, al cuerpo y sus fuerzas. Los primeros movimientos naturales del hombre consisten en experimentar y medirse con su entorno, lo que resulta en una especie de física experimental para su propia supervivencia. Creando así, un dominio del exterior a partir de la experiencia que deja impresión[65] de los objetos y las situaciones que construyen ideas sobre el mundo que le acontece. He ahí, el niño que sigue las leyes de la naturaleza; la construcción del conocimiento

65 El niño percibe los objetos, más no puede recibir las relaciones que los unen, no puede oír la dulce armonía de su concierto. Se precisa una experiencia que él no ha adquirido, se precisan unos sentimientos que no ha experimentado para sentir la impresión compleja que resulta a la vez de todas esas sensaciones (Rousseau, 1995, p. 221).

de lo exterior en el niño generará, a partir de la experimentación, la primera forma de razón sensitiva, sirviendo como base para la razón intelectual. Por lo tanto, según Rousseau, "nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros sentidos" (1995, p. 159).

Entonces, la razón sensitiva interconecta la interioridad de Emilio, su desarrollo físico (órganos, motricidad) frente a su habilidad en la interacción con los objetos, lo que mediará su actuar físico en el dominio de los objetos[66]. Por eso, lo natural está limitada a lo necesario físico, no sobrepasa las fuerzas de aquel que las experimenta. Nuestras necesidades son proporcionales a nuestras fuerzas y nuestras fuerzas a nuestra necesidad de regulación recíproca (Deleuze, 2016, p. 34).

En suma, ¿qué hace la naturaleza en la educación de los niños?, ejercita continuamente a los niños, endurece su temperamento mediante pruebas de toda especie, ella les enseña desde temprana hora lo que es pena y dolor. Con los dolores que se presentan en esa etapa, casi toda la primera edad es enfermedad y peligro: la mitad de los niños que nacen perecen antes del octavo año. Una vez pasadas esas pruebas, el niño gana fuerzas, y tan pronto como puede usarlas en la vida, su principio se vuelve más seguro.

Bajo la naturaleza del hombre, implica proveer al niño de una serie de herramientas que le permitirán hallar los medios necesarios para vivir bien, feliz y libre en un mundo que no se ha configurado para hacer esto posible. Por tanto, es necesario poner al niño en contacto con los elementos que el entorno le brinda, allí aprenderá a actuar y conocer por sí mismo.

Educación del preceptor

Sin embargo, cuando la naturaleza del hombre se encuentra entre la dualidad de individuo y ciudadano, "no es tarea fácil la de

66 Es en el corazón del hombre donde está la vida del espectáculo de la naturaleza; para verlo, hay que sentirlo (Rousseau, 1995, p. 221).

desentrañar lo que hay de original y de artificial dentro de la actual naturaleza del hombre" (Rousseau, 1923, p. 9). Lo problemático en la formación del individuo es el sometimiento de la naturaleza al contrato, al acto del compromiso con la patria. Según Rousseau, el hombre natural, al ingresar a la ciudadanía, tiene la obligación de obedecer las normas y las leyes establecidas en el contrato social, por lo tanto, se convierte en súbdito de aquella voluntad general, que sujeta al individuo a ser un súbdito de las obligaciones de un Estado o administración dada, y será

> Aquel que en el orden civil quiere conservar la primacía de los sentimientos de la naturaleza, no sabe lo que quiere. Siempre en contradicción consigo mismo, siempre flotando entre sus inclinaciones y sus deberes, nunca será ni hombre ni ciudadano; no será bueno ni para sí ni para los demás. Será uno de esos hombres de nuestros días, un francés, un inglés, un burgués: no será nada. (Rousseau, 1995, p. 38)

En Emilio, el educador no debe ser una figura autoritaria ni imponer ideas predefinidas sobre el niño. Rousseau argumenta que el educador debe actuar como un guía que, observando la naturaleza del niño, le ayuda a desarrollarse de manera orgánica. El educador es responsable de proporcionar las condiciones adecuadas para el aprendizaje y el desarrollo, pero no debe interferir de forma excesiva. La libertad es un componente esencial en este proceso, ya que es a través de la libertad que el niño puede descubrir su propio potencial y las reglas del mundo.

Según Rousseau, figura de la Ilustración, el hombre tiende a degenerar las cosas, a amar la deformidad, "no quiere nada tal como lo ha hecho la naturaleza" (Rousseau, 1995, p. 33). En su caracterización del estado de naturaleza, Rousseau demuestra cómo ha sido precisamente la vida en sociedad la que ha corrompido lo humano y le ha hecho perder su inocencia natural, principalmente en lo que refiere en "buscar siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre [...] No comprenden que la raza

humana habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño" (1995, p. 37).

La educación del siglo XVIII, según Rousseau, conduce a la niñez, a la dependencia, la cobardía sobre el conocimiento y el enfrentamiento con el mundo. El abandono de los hijos a los cuidados de figuras terceras, promovieron la concepción de la perversión y la transmisión de las malas costumbres de la infancia hasta la adultez, para ello, el sistema policial-moral de la época responderá con la conformación de la familia célula, institución a la cual Rousseau resiste.

Rousseau utiliza el concepto de educación natural para criticar la sociedad de su tiempo, especialmente, la educación formal que, según él, corrompe al niño al imponerle valores artificiales. Para Rousseau, la sociedad civiliza al hombre de manera negativa, alejándolo de su bondad natural y corrompiéndolo con los vicios de la vida social. En este sentido, la educación natural, es una forma de resistencia frente a las estructuras sociales que limitan la libertad y la autonomía del individuo.

La familia célula[67], la cual se constituyó a partir de la vigilancia constante de los padres sobre el cuerpo del niño, con el fin de evitar prácticas físicas[68] y moral que promuevan los comportamientos peligrosos, conforma, a través del cuerpo del niño, el objeto de intercambio. El niño es desplazado a la escuela, espacio institucional de normalización que tiene como objeto convertir su cuerpo en útil, productivo y dócil para el Estado y la sociedad, no solo en términos económicos, sino en términos simbólicos y de comportamiento. El

67 Se recurre a la visión de Foucault para aclarar que las técnicas de corrección que responden al sistema policial, militar y escolar configurarán, como respuesta a dichas técnicas de la infancia, la concepción de la familia del siglo XVIII.

68 En el estudio del concepto de lo anormal en Michel Foucault, se precisa que la familia canguro se configura en poder que domina el cuerpo sexuado de la infancia, "Lallemand había hecho notar que, en la cultura europea, se podía disponer de fuentes mucho más interesantes. Por ejemplo: las confesiones de Jean Rousseau (lo que le había permitido esbozar un verdadero análisis de los problemas sexuales del autor de Emilio)" (Foucault, 2015, p. 310). Cabe aclarar que este no será el problema de la conferencia, pero se enuncian las posibles relaciones del anormal y el Emilio, a través de la sexualidad y la figura del niño masturbador.

niño deja de ser un sujeto familiar, para convertirse en un sujeto social.

Si bien es cierto, la familia célula para Rousseau implica este tipo de crianza que sujeta al niño a los padres (preceptores) es una analogía, especialmente, "cuando nace [el niño], se le impide moverse, haciendo que él realice esfuerzos inútiles que agotan sus fuerzas o retrasan su progreso. No gana nada con nacer, si al salir de su madre, se le envuelve en mantillas que guían sus movimientos" (Rousseau, 1995, pp. 42-43), el niño no solo se hace torpe en su andar, pensar y actuar, sino al convertir su cuerpo en debilidad, en efecto debilita el alma.

La educación natural también está vinculada a la libertad. Rousseau cree que el niño debe ser libre para desarrollarse de acuerdo con sus propios intereses y deseos, sin la presión de las normas sociales o educativas impuestas por la sociedad. Esta libertad no implica un descontrol total, sino una libertad guiada, donde el niño toma decisiones y enfrenta las consecuencias de sus acciones. Este enfoque fomenta la autonomía y la capacidad de juicio del individuo, habilidades esenciales para la vida adulta.

De esta manera, la primera educación del niño, que es responsabilidad del preceptor, cae en dos tipos de errores: primero, al autocomprenderse solo como figuras de conservación de su hijo:

> eso no basta: deben enseñarle a conservarse como hombre, a soportar los golpes de la fortuna, a arrastrar la opulencia y la miseria. No tanto se trata de impedir que muera cuanto de hacer que viva. El hombre que ha vivido más no es quien cuenta más años, sino aquel que ha sentido más la vida. (Rousseau, 1995, p. 41).

Segundo error, el descuido de la crianza, según Rousseau, las madres de la época han despreciado su primera obligación, el criar a sus hijos, al delegar la función a las nodrizas. Las madres, pensando que

pueden ser sustituidas en la ardua misión, están siendo engañadas, porque en lugar de hacer un tierno hijo, forma un ser despiadado, ingrato, capaz de abandonar a quien le dio la vida.

Los errores en la crianza del niño, están enmarcados en las concepciones antiguas de la educación frente a la figura del preceptor que se puede desligar en "la comadrona [que] trae al mundo, la nodriza [lo] cría, el pedagogo [lo] forma, el maestro [le] enseña" (1995, p. 41). En relación, para Rousseau, el verdadero preceptor es entendido como el "padre" y, la verdadera "nodriza", como la madre, porque son ellos los que deben rescatar y evitar que el niño caiga en las manos corruptoras de extraños que se dicen ser sus preceptores. De esta manera, Rousseau consideró que:

> La primera educación es la que más importa, y esa primera educación corresponde irrefutablemente a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido que correspondiera a los hombres, les habría dado leche para alimentar a los niños. Así pues, hablad siempre preferentemente a las mujeres en vuestros tratados de educación; porque, además de que están llamadas a velar por ellos de cerca más que los hombres, y de que siempre influyen más sobre ellos, también les interesa mucho más el éxito, dado que la mayoría de las viudas se encuentran casi a merced de sus hijos, y entonces estos les hacen sentir vivamente, para bien o para mal, el efecto de la forma en que los educaron. Las leyes, que se ocupan tanto de los bienes y tan poco de las personas, porque tienen por objeto la paz y no la virtud, no dan suficiente autoridad a las madres. Sin embargo, su estado es más seguro que el de los padres; sus deberes son más penosos; sus cuidados importan más al buen orden de la familia; generalmente tienen más apego por los niños. (Rousseau, 1995, pp. 657-658)

Con ello, el preceptor es el cuidador que instruye al niño en el deber instintivo, porque "mejor lo educará un padre juicioso y de cortos alcances que el maestro más hábil del mundo" (1995, p. 51). Si el padre no acepta la función a desempeñar, entonces, no tendría el derecho a serlo. Es preferible para Rousseau, el hombre que se

puede hacer hombre por sí mismo, que el hombre mal formado por la institución que se enuncia como natural (biológico). Pues, la formación del niño en sus primeros años debe estar en el orden de la naturaleza, según Rousseau, un hombre apto para todas las condiciones humanas será así como la naturaleza guiará el ejercicio de la vida, porque

> Ella ejercita continuamente a los niños, endurece su temperamento mediante pruebas de toda especie, ella les enseña desde temprana hora lo que es pena y dolor [...] Casi toda la primera edad es enfermedad y peligro: la mitad de los niños que nacen perecen antes del octavo año. Una vez pasadas esas pruebas, el niño gana fuerzas, y tan pronto como puede usarlas en la vida, su principio se vuelve más seguro. (Rousseau, 1995, p. 49).

La naturaleza, maestra de la vida, enseña el conocimiento del peligro, armando al infante en el valor y la conciencia de su vulnerabilidad, concibiendo así el valor. Aquel valor en Rousseau parece dar entender en la escena en donde Tetis, sumiendo a su hijo Aquiles en la Estige, lo hace invulnerable, pues Estige, no es más que la propia naturaleza que hace al sujeto vulnerable un ser autoconsciente de su pequeñez ante lo inconcebible que lo desconocido (1995, p. 41).

Una de las características fundamentales de la educación natural, según Rousseau, es el énfasis en la formación a través de los sentidos y la experiencia directa con la naturaleza. El niño debe aprender a través de lo que ve, escucha, toca y siente, lo que le permite desarrollar habilidades de observación y pensamiento crítico. Rousseau defiende que este tipo de educación se aleja de la enseñanza abstracta y memorística, favoreciendo una comprensión del mundo a través de la experiencia vivida.

En relación, la formación de Aquiles, como del pequeño Emilio, se centra en la figura de que, si "no hay madre, no hay hijo" (p. 48). Como se había señalado previamente, la educación no es otra cosa que un hábito adquirido por la costumbre y la enseñanza de los primeros cuidados de las madres amorosas y prudentes que cultiven

a los hijos-individuos, por eso, "la educación del hombre comienza desde que nace; antes de hablar y antes de oír ya se instruye" (p. 70), para llevar a cabo su misión de crianza.

Educación del guía

Ahora bien, en la formación de Emilio, según Rousseau aconseja, la figura del guía al predicar que es "un arte difícil, y este es el de dirigir sin preceptos y hacerlo todo no haciendo nada. Admito que este arte no corresponde a vuestra edad; no es idóneo para hacer brillar al principio vuestros talentos ni para darse a valer ante los padres" (Rousseau, 1995, p. 151). La habilidad de dirigir sin depender de preceptos implica tener la capacidad de guiar al alumno de manera natural y sin interrupciones, y ser capaz de anticiparse a sus necesidades y acciones. Para lograr esto, es necesario tener un conocimiento profundo del alumno, sus habilidades, fortalezas, debilidades, personalidad y motivaciones.

De esta manera, el guía-profesor no sabe *a priori* qué es lo que Emilio necesita: espera a que sea este el que lo diga con naturalidad, para ello, debe eclipsar su lugar de maestro omnipotente para recurrir a una complicada red de astucias e ingeniosos recursos que hagan perder al alumno en el deseo de querer aprender. La enseñanza estará enfocada en la utilidad para la vida y toda condición humana que se pueda presentar como adversidad.

La educación guía se encuentra en la enseñanza de las cosas directamente, en donde la experiencia ejercitará la razón. El niño está aprendiendo por sí mismo la utilidad de los elementos e instrumentos otorgados por la naturaleza, los cuales le servirán de por vida. Porque todo conocimiento que se fuerza en el aprendizaje se aparta de la comprensión, por lo tanto, no se aprenderá por sí mismo, se corromperá la curiosidad e interés del niño, demostrando así que la mayoría de los conocimientos que tendrá que aprender serán inútiles.

> El guía más bien de hacer que el alumno esté atento a los fenómenos de la naturaleza, bien pronto le haréis curioso; pero para nutrir su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejadle resolverlas. Que él no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, que la invente. Si nunca sustituís en su espíritu la autoridad a la razón, él no razonará jamás; únicamente será el juguete de la opinión de los demás. (Rousseau, 1995, p. 220)

En relación, tanto en la Ilustración como en Rousseau, se ha destacado que la carencia de libertad es una de las principales preocupaciones de la educación. El pensamiento filosófico de Rousseau se enfoca en mostrar cómo se puede alcanzar una mayor libertad, considerando tanto la debilidad física como moral del ser humano. Para conseguir este objetivo, es fundamental que Emilio aprenda a no depender de la opinión de los demás. Esta meta es la razón fundamental por la cual Rousseau propone un método que se basa en la experiencia personal por encima de la teoría memorística, porque "no se trata de enseñarle las ciencias, sino de darle el gusto para amarlas y métodos para aprenderlas, cuando ese gusto esté mejor desarrollado" (1995, p. 226).

Será así como el guía nunca obligará, sino enseñará, ha de aprender por placer sin que esté de por medio el premio o el castigo, sino más bien un deseo de conocer que viene de adentro de la curiosidad. Emilio, el ilustrado, será él mismo que recorra la ardua ruta por la que

> Quizás os asuste la cantidad de cosas que he hecho pasar ante sus ojos. Teméis que aplaste su espíritu bajo ese tropel de conocimientos. Todo lo contrario: le enseño más a ignorarlos que a saberlos. Le muestro el camino de la ciencia fácil, dicha sea la verdad; pero largo, inmenso, lento de recorrer. Le hago dar los primeros pasos para que conozca la entrada, pero nunca le permito ir lejos. Forzado a aprender por sí mismo, él usa de su razón y no de la de los demás (Rousseau, 1995, p. 277).

A modo de conclusión, para Rousseau, la figura del guía en la educación implica enseñar a Emilio a ignorar los conocimientos inútiles y a dar los primeros pasos para conocer la entrada al camino largo e inmenso que lo sumerge en la autocomprensión de la vida. Por eso, la enseñanza debe enfocarse en no depender de la opinión de los demás y alcanzar una mayor libertad, a partir de su propio entendimiento.

El concepto de educación natural, propuesto por Rousseau en Emilio, revoluciona la comprensión del proceso educativo al poner énfasis en la libertad, la autonomía y la conexión con la naturaleza. A través de este enfoque, Rousseau no solo ofrece una nueva visión de cómo debe ser educado el niño, sino que también hace una crítica profunda a las instituciones sociales y educativas de su tiempo. La obra invita a reflexionar sobre la importancia de un sistema educativo que respete el desarrollo natural del individuo y fomente una verdadera autonomía y libertad.

Referencias

Cassirer, E. (2007). *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces*. México: Fondo de Cultura Económica.

Deleuze, G. (2016). *Curso sobre Rousseau: La moral sensitiva o el materialismo del sabio*. Buenos Aires: Cactus.

Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). *Biografía de Ernst Cassirer. Editorial Biografías y Vidas*. Barcelona, España. https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cassirer.htm

Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? [Qu'est-ce que les Lumières?]. Revistas PUCP n.° 28.

Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

Foucault, M. (2015). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collége de France (1982-1983)* (1.ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2013). ¿Qué es la Ilustración? Madrid: Alianza.

Rousseau, J.-J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Calpe.

Rousseau, J.-J. (1995). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza.

La experiencia interior de las ensoñaciones en Rousseau. Una descripción sobre la condición de vivir y los usos del mundo

Luis Carlos Feo Hurtado[69]

Introducción

Este trabajo de investigación aborda las ensoñaciones[70] que generan los pensamientos nuevos y desarrollan la experiencia del mundo interior a partir de la sensibilidad que es originada por el exterior de los bosques y ciudades, en los que habitan los seres humanos, animales, naturaleza y las cosas, desde la perspectiva del filósofo Jean-Jaques Rousseau. Dado que la base de la razón para el pensador es sensitiva, se parte de ella para conformar una consideración sobre la manera en que el filósofo se toma como objeto de estudio plegado para sí y desplegado para los demás, con el ánimo de situarse en el mundo y dejar un tratado educativo. Para ello, se

69 Investigador en formación del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía*. Categoría A, MinCiencias. https://orcid.org/0009-0005-9734-0320

70 Las ensoñaciones, en Jean-Jacques Rousseau, no deben de ser consideradas como imágenes sucedidas después de un sueño profundo, que al despertar se convierten en rememoraciones de sí mismo y pueden llevar a la conformación de sucesos creados por este estado. Por el contrario, hacen referencia al fracaso interior e imaginaciones en la vida del pensador. De allí se desprenden distintos estados de ánimo por los que atravesó y la manera en que, mediante sus paseos, rememora situaciones alegres, pero, también, vergonzosas en torno a su propia vida. Al respecto, el pensador escribe "Ensoñación: de ahí he concluido que este estado me era agradable, más como una suspensión de las penas de la vida que como un gozo positivo" (Rousseau, 2016, p. 208).

elige como hilo conductor y metodológico el rastreo sobre la noción de ensoñaciones a partir de las obras: *Emilio, o De la Educación; Ensoñaciones de un caminante solitario; Sobre las ciencias y las artes; Carta sobre los ciegos y Carta sobre los sordomudos,* estas dos últimas escritas por Denis Diderot (2015a; 2015b)[71]. Desde esta perspectiva, estas obras permiten desarrollar en este trabajo la composición sobre la manera en que la educación y formación del individuo tiene que ver con experimentar el mundo desde distintas sensibilidades representadas en los sentidos, al salir a caminar y suspenderse en el mundo, permitiendo así, una apertura del ser humano expuesto a la extrañeza de sí mismo, de tal suerte, que su individualidad mude con otras formas de vida. En esta metamorfosis, caminar y pasear supone para Rousseau un refugio en la soledad. De tal manera, se genera una batalla constante en el movimiento producto de los paseos que le permite conmoverse, asombrarse y descubrirse a sí mismo en otros entornos.

Es por ello, que se tiene en consideración también el trato que tienen los sordos, mudos y ciegos sobre el mundo, ya que la forma en que estos experimentan las cosas, la naturaleza y los hombres, desde la perspectiva de Diderot, cambia ampliamente en relación con los seres humanos que tienen todos sus órganos.

> Se dice que muchas comadronas, manipulando la cabeza de los recién nacidos, pretenden darle una forma más conveniente, ¡y se permite! Nuestras cabezas estarían mal formadas por el autor de nuestro ser: es preciso que por fuera nos la formen las comadronas, y por dentro los filósofos (Rousseau, 2021, pp. 53-54).

Ciertamente, los individuos al nacer necesitamos de un cuidado,

71 Denis Diderot, pone de manifiesto la desigualdad que existía en el siglo XVIII entre los sordos, mudos y ciegos, en relación con los ciudadanos que tenían todos sus órganos en dicha época. Argumentos expuestos en los dos libros empleados para esta investigación, en suma, también estas obras están sustentadas en el pensamiento empírico que generan las sensaciones. En este orden de ideas, el 24 de julio de 1749, Diderot fue arrestado por la implicación axiológica y ética que tenía poner en duda la existencia de Dios por medio de la carta de los ciegos. Eran años en los que un escritor podía perder la vida o la libertad por aferrarse a la razón, al empirismo y a la ciencia (Diderot, 2015a, p. 19).

lo curioso que escribe Rousseau es la forma en que el cuidado transforma inicialmente el cuerpo, especialmente la cabeza para darle una forma socialmente más precisa, en este sentido, la formación intelectual también requiere de pensadores que transmitan el vigor que implica comprender el mundo y la manera en que la sensibilidad de los órganos posibilita diferentes experiencias emanadas del exterior.

En este orden de ideas, la formación intelectual, según el *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, no solamente tienen que ver con un estudio erudito de los clásicos de las diferentes disciplinas académicas, sino con la manera en que el individuo se suspende en la naturalidad del mundo, es decir, lo que le genera estados de ánimo[72] y ensoñaciones, de tal modo, que los sentimientos naturales que se han formado durante la vida, se extiendan a otros. En suma, las ensoñaciones tienen una resonancia importante en la condición de existencia del hombre al permitirle situarse desde otro lugar y comprender los diferentes usos que puede darle al mundo, al dejarse afectar por lo que lo rodea y circunda todo el tiempo, permitiendo así que este vea la belleza del mundo, pero ¿Qué es lo bello para un individuo que carece de tal órgano? "La belleza, para un ciego, no es más que una palabra cuando está separada de la utilidad; ¡y cuántas cosas pueden perder toda utilidad cuando se tiene un órgano menos" (Diderot, 2015a, p. 13). En este sentido, a lo largo de este trabajo, se expondrá la maravilla que el mundo le puede ofrecer a un hombre que lo camina, escucha, olfatea, observa y experimenta, desde las distintas sensibilidades y usos de los órganos para componerse de una luz propia, quedando así de manifiesto destellos inconcebibles, seres individuales que experimentan los usos del mundo de una

72 En referencia a los estados de ánimo, se toma en consideración la obra: *Las ensoñaciones de un paseante solitario,* escrita por Jean-Jacques Rousseau. A partir de dicho escrito, se comprenden los estados de ánimo como una condición en la vida del filósofo que le permite potenciar la fuerza de la existencia misma, en tanto, la intensidad con la que se abre a la realidad mediante los paseos permiten que se conforme una relación consigo mismo y el mundo que lo rodeaba, de tal suerte, que las sensaciones generadas en su interior, se vuelven fundamentales para percibirse a sí mismo, sentir el entorno y la manera en que este produce una transformación en su interior, haciendo que la vida esté en un constante movimiento.

manera distinta, algo que les reconoce el propio Rousseau, es la potencia de su tacto para con las cosas y su agilidad para palpar el mundo, ya sea en el día o la noche ¿En qué momento dormirán?, ¿si toda su vida ha estado sumergida en las tinieblas de la oscuridad, qué percepción tendrán sobre la luz? ¿Qué valor tiene para ellos una disciplina como la filosofía? ¿Cómo interrogaría un filósofo a un ciego, mudo o sordo? Cuestiones todas que nos alteran a pensar desde otra postura y que permite formular en este trabajo la pregunta: ¿Cómo puede un individuo construir su propia visión a partir del trato que tiene con el mundo?

El caminante, los ensueños y la naturaleza

> Como todo lo que entra en el entendimiento humano le llega por los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva; es la que sirve de base a la razón intelectual: nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos.
>
> El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida.
>
> **Jean-Jacques Rousseau**

Las sensaciones que genera el mundo al caminante se convierten en infinitas recepciones que lo habitan y transforman. Para Rousseau, moverse o quedarse quieto en un espacio implica percibirlo tomando como base la sensibilidad que es originada en el encuentro constante con los sentidos, pues, estos ocasionan un movimiento continuo al individuo que le permite orientarse en las ciudades construidas y adornadas de manera artificial[73] por los muros que impiden la vista, estatuas que inmortalizan las costumbres, parques y jardines

73 Recomendamos la lectura del *Discurso sobre las ciencias y las artes*, de Jean-Jacques Rousseau, para examinar brevemente su interpretación de las costumbres.

que distancian para el pensador la sensibilidad de los bosques que posibilitan salirse de sí mismo para retornar con la experiencia del exterior, produciendo luchas interiores a medida que la realidad altera al paseante a pensar y comprender el mundo que lo rodea. Es así como la conciencia intelectual madura ¿Qué ocasiona tal maduración? Las ensoñaciones que manifiestan la imagen de un mundo infinitamente extraño para descubrir otros paisajes, a fin de conformar nuevos trazos sobre la humanidad, naturaleza, seres cercanos a la existencia como las cosas y animales[74], esta sensibilidad frente a la vida conforma toda una virtud, al considerar también su negatividad y el sufrimiento de los males. Dado que, al no darles relevancia, los ensueños producen cercanía al rencor, algo que afectó la sensibilidad del filósofo que postulaba: "*El hombre es bueno por naturaleza*"[75] ¿logró corromperlo la sociedad?

Acercándose a la vejez[76], Jean-Jacques Rousseau fue invadido por una sucesión de imágenes representadas en las conspiraciones por parte de sus más cercanos[77]. Estas hicieron que el pensador acudiera a la compañía de sí mismo, de tal modo, que la conciencia del filósofo poco a poco fue invadida por paradojas. Por ello, caminar se convierte en un hábito para ayudarle a que algo le suceda en el mundo, escudriñando y encontrando estados de ánimo, ensoñaciones y percepciones. Así que, los paseos se convierten en un

74 A propósito de la cercanía con otras formas de vida, el pensador afirma "Al salir de una larga y dulce ensoñación, viéndome rodeado de pájaros y dejando vagar mis ojos en lontananza sobre las pintorescas riberas que bordeaban una vasta extensión de agua clara y cristalina, asimilaba a mis ficciones todos esos amables objetos y, al volver progresivamente a mí y a cuanto me rodeaba, no podía fijar el punto de separación entre las ficciones y las realidades; tanto concurría todo por igual a hacerme grata la vida recogida y solitaria que llevaba en ese hermoso paraje" (Rousseau, 2016, p. 208.

75 La edad de la naturaleza es abordada por Jean-Jaques Rousseau en el Libro I del *Emilio, o De la educación*, el cual será desarrollado y comentado líneas posteriores en este trabajo de investigación.

76 El estado de ánimo de la vejez supone en el pensador adoptar un modelo de vida sencillo sin ornatos y decoraciones artificiales, "Abandoné el mundo y sus pompas, renuncié a cualquier ornato: no más espada, ni reloj, ni medias blancas, dorados ni peinados, sino una simple peluca y un buen traje de paño grueso; y mejor que todo eso, desarraigué de mi corazón las codicias y las ansias que ponen precio a todo cuanto yo abandonaba" (Rousseau, 2016, p. 91).

77 A propósito de la soledad, Rousseau escribe: "He aquí, pues, solo sobre la tierra, sin tener ya otro hermano, prójimo, amigo o compañía, salvo yo mismo. El más sociable y afectuoso de los humanos se ha visto proscrito por un acuerdo unánime" (Rousseau, 2016, p. 63).

hábito para volver a pensar y sondear un mundo de posibilidades de existir y, relacionarse con otras formas de vida encontradas en la soledad[78], espacios y sonidos. En suma, estas condiciones hacen que los sentidos se compongan de otra manera con la realidad exterior, creando así un modo de comprender la sensibilidad del mundo, sentir sus afectos y abrirse a una multiplicidad de realidades a partir de las sensaciones que se empiezan a generar en el interior.

¿Cómo se forma un caminante de las ensoñaciones? ¿Por qué caminar y descubrir las sensaciones del mundo? El ciudadano de Ginebra "Nacido en una familia donde reinaban las costumbres y la piedad, educado a continuación con cariño en casa de un clérigo lleno de sabiduría y religión" (Rousseau, 2016, p. 89). El paseante fue formado desde su infancia en el seno de una familia que posibilito el carácter alegre, amoroso, sensible y religioso encaminándolo a conformar una personalidad de apreciación sobre el mundo que lo interpelaba como una realidad presentada a alguien que la quiere descubrir, encontrar y comprender en la causalidad generada en su ser, en relación con ese mundo externo que lo invita a una búsqueda constante de fundamentar lo originado en él cada vez que logra percibirlo, sentirlo y explorarlo, por ello, las ensoñaciones, según el pensador, hacen que la vida misma sea un constante encuentro.

> El ejercicio que había hecho durante la mañana y el buen humor que le es inseparable me volvían muy grato el reposo de la comida (…) me tumbaba en la barca con los ojos hacia el cielo, dejándome llevar y derivar lentamente al antojo del agua a veces durante algunas horas, sumergido en mis ensoñaciones confusas pero deliciosas y que, sin tener ningún objeto bien determinado ni constante, no dejaban de ser para mi gusto cien veces preferibles a todo cuanto he hallado de más dulce entre lo que se llama los placeres de la vida. (Rousseau, 2016, p. 129).

78 A propósito de la soledad, el pensador escribe: "Por más que los hombres pusieran empeño en conciliarse conmigo, ya no me volverían a encontrar. Con el desdén que me han inspirado su trato me resulta insípido e incluso una carga, y soy cien veces más dichoso en mi soledad de lo que podría serlo viviendo con ellos" (Rousseau, 2016, p. 67).

Una práctica convertida en placer. Experimenta la intensidad vital de los pensamientos en los ambientes y lugares que hacen posibles que el individuo naufrague sobre lo extraño a sí mismo, es decir, que las ensoñaciones no se reducen a una búsqueda ya trazada y definida, por otro lado, tampoco suceden a manera de ficción o despertar de una conciencia soñolienta, se trata entonces, de un estado de ánimo en donde está presente el mundo interior que habita Jean-Jacques Rousseau y, la forma en que es confrontado por lo nuevo "De todas las moradas en donde he residido (y las he tenido encantadoras) ninguna me ha vuelto tan auténticamente feliz ni me ha dejado tan tiernas evocaciones como la isla de Saint-Pierre en medio del lago de Bienne" (Rousseau, 2016, p. 124). La jovialidad[79], propia de las ensoñaciones del paseante, le resultaban bitácoras de viajes sobre sus deseos, miserias, extrañezas y alegrías, permitiéndole estar en una condición propia de la sensibilidad en la vida interior, no entendida esta como una comparación en relación con la utilidad de dicho lugar, en realidad, se trata de la composición que surge a propósito del mundo que lo interpela a relacionarse de otra manera.

Habitar de otra forma un espacio requiere la habilidad de la *suspensión*, entendida por Jean-Jacques Rousseau, más allá de estar colgados e interrumpidos en un lugar definido, como una manera de dejar actuar los sentidos. Dicha *suspensión*, como se mencionaba líneas anteriores, por ejemplo, en un lago, permiten que el cuerpo y pensamiento fluidamente acojan las temperaturas y ambientes de un lugar, provocando que la sensibilidad, en relación con el exterior, produzca las ensoñaciones, comprendidas como ese mundo creado en el interior. Experiencia propia del filósofo, que, aunque resulte

79 La *jovialidad* es empleada por Rousseau en el *Emilio,* de la siguiente manera: "La jovialidad, los trabajos rústicos, los retozones juegos son los mejores cocineros del mundo, y los guisados finos resultan muy ridículos para gentes en acción desde la salida del sol" (Rousseau, 2021, p. 558). También, es manifestada en el Libro V al referirse a Sofía y el vigor propio que debía adoptar en concordancia con su edad, "Considero que hay que prestar atención a lo que conviene a la edad tanto como al sexo, que una joven no debe vivir como su abuela, que debe ser vivaz, jovial, retozona, cantar, bailar tanto como le plazca, y saborear todos los inocentes placeres de su edad; demasiado pronto le llegará el momento de ser reposada y de adoptar una actitud más grave" (p. 591).

confusa, producen gozo en la existencia por la libertad de adoptar un estado en el que no sabe lo que va a suceder.

> La meditación en el retiro, el estudio de la naturaleza, la contemplación del universo fuerza a un solitario a lanzarse incesantemente hacia el autor de las cosas y la causa de todo cuanto siente. Hasta que mi destino me insertó en el torrente del mundo no encontré nada más que pudiese deleitar por un instante a mi corazón. (Rousseau, 2016, p. 90)

Retirarse implica, a su vez, encontrar un lugar que permita residir en el mundo desde otras perspectivas y ángulos ¿Por qué la meditación hace parte de la búsqueda? ¿Qué tiene que ver la naturaleza? ¿El mundo posibilita o impide las ensoñaciones? La meditación hace que un hombre vuelva sobre sí, es decir, que esté libre de preocupaciones, compromisos y afanes propios de la estructura social. Al pensarse el filósofo fuera de un marco diseñado se sumerge en las ensoñaciones, elevándose por encima de sus contemporáneos. "Estudiaban la naturaleza humana para poder hablar sabiamente, pero no para conocerse; trabajaban para instruir a los otros, más no para iluminarse por dentro. Muchos de entre ellos solo querían hacer un libro, no importa cuál, con tal de que fuese acogido" (Rousseau, 2016, p. 88). En este sentido, el autor se aparta en términos estrictos de lo que implica pensar en un plano cerrado y erudito, para percibir en sus ensoñaciones la sorpresa de la singularidad, haciéndose objeto propio de estudio con el ánimo de aprender a instruirse y abrirse al mundo.

Por tal motivo, el ambiente agradable de la naturaleza que describe Jean-Jacques Rousseau, en el Libro V de *Las ensoñaciones del paseante solitario,* permite comprender la pasión y estudio sobre *botánica*[80] a la que se dedicó el autor. En medio de estas circunstancias, la

80 Haciendo referencia al trabajo sobre botánica al que se ve inclinado, el filósofo menciona: "Se dice que un alemán ha hecho un libro sobre la corteza de un limón, yo habría hecho una sobre cada gramínea de los prados, sobre cada musgo del bosque, sobre cada liquen que tapiza las cosas; en definitiva, no quería dejar una brizna de hierba, un átomo vegetal sin que se viera descrito con amplitud" (Rousseau, 2016, p. 64).

vitalidad del pensamiento le permite describir con dedicación las plantas, además, la fuerza de los ensueños en este paseo en particular por el ambiente de la isla *La Motte* que, en palabras del filósofo, es muy poco conocida por los viajeros[81], resulta irrepetible: "El flujo y reflujo de esa agua, su rumor continuo pero acentuado a intervalos, golpeando sin descanso mis oídos y mis ojos, suplían los movimientos internos que la ensoñación apegaba en mí y bastaban para hacerme sentir placenteramente mi existencia, sin tomarme el trabajo de pensar" (Rousseau, 2016, p. 130).

La gracia propia del lugar, lo que permite es que los sentidos perciban una sensibilidad nueva experimentada por el pensador, de tal suerte, que resulta un ambiente adecuado para volver a su naturalidad individual, mediante el encuentro con otras formas de vida.

> A través de las vicisitudes de una larga vida, he observado que las épocas de gozo más dulces y placeres más vivos no son, sin embargo, aquellas cuyo recuerdo me atrae y me afecta más. Esos breves instantes de delirio y de pasión, por vivos que puedan ser, no son con todo, por su propia vivacidad, sino puntos muy raros en la línea de la vida. Son demasiado raros y demasiado rápidos para construir un estado, y la felicidad que mi corazón añora no está compuesta en modo alguno por instantes fugitivos, sino que es un estado simple y permanente, que no tiene suyo nada de vivaz, pero cuya duración acrecienta el encanto hasta el punto de encontrar allí por fin la suprema felicidad. (Rousseau, 2016, pp. 131-132).

Los diferentes estados de ánimo que son explorados e identifican la vida del ser humano son infinitos; por tal motivo, llevar un registro de ellos resulta una tarea ardua, difícil e inacabable, dado las múltiples maneras de existir, lo que hace imposible que se piensen en todas ellas. En este orden de ideas, no se trata aquí de justificar algunos acontecimientos más importantes o relevantes que otros, pero

81 La descripción sobre la isla es hecha por Rousseau al inicio del quinto paseo.

radica la importancia en comprender la espontaneidad y encanto que generan algunos al afectar y elevar al individuo a la *felicidad,* es decir, ese deseo de placer que se tiende a conservar como algo irrepetible dentro de la existencia, esto según Rousseau, referencia la durabilidad de la intensidad en la vida de un individuo, de tal modo, que lo posiciona en el goce y la alegría de existir, por ello, las ensoñaciones lo que hacen es buscar el estado natural de las pasiones y la sensibilidad, haciendo que la vida no sea la misma, sino que varíe a medida que es interpelada por el exterior.

Este movimiento generado en la existencia producto de las ensoñaciones, no debe comprenderse, según Rousseau, como una sucesión entre el pasado y una proyección hacia el futuro[82], pues, la durabilidad de esta que radica también en la *felicidad,* no está pensada a propósito de lo que el individuo desea antes o después, ni como una suerte de devenir propio "Sobre la tierra todo está en flujo continuo: nada conserva una forma constante ni fija y nuestros afectos, al ligarse a las cosas externas, pasan y mudan necesariamente como ellas" (Rousseau, 2016, p. 132). Es así, como el movimiento se da gracias a la *suspensión,* en un acto donde el pensador parte del flujo continuo, por ello, los afectos cambian a medida que su exterior se torna distinto, lo que produce extrañeza y confusión, porque en un momento determinado, afirma el filósofo, no es posible distinguir en la totalidad todas las sensibilidades a las que es expuesto en las ensoñaciones, dado que, no se trata de hacer un razonamiento riguroso sobre ellas, sino, por el contrario, se trata de dejarlas fluir, es decir, dejarlas naufragar y, a medida que estas mudan, varían también la sensibilidad propia y la forma de adecuarse del autor al lugar que habita ¿Qué pensaban sus contemporáneos de todo esto?

Frente a la incertidumbre e indiferencia. La esperanza para Rousseau, cobra una importancia relevante en un punto de sus

82 Al respecto, el filósofo señala: "En la incertidumbre de la vida humana evitemos, sobre todo, la falsa prudencia de inmolar el presente al futuro; a menudo supone inmolar lo que es a lo que no será" (Rousseau, 2021, p. 662).

ensueños "sigo imaginándome que una indigestión me atormenta, que duermo un mal sueño y que voy a despertarme aliviado de mi pena reencontrándome con mis amigos " (Rousseau, 2016, p. 64). La imagen de la amistad permanece cercana al pensador, pues, la realidad hace que se sienta extraño, dado que adoptar un modo de vida en el retiro implica también diluir determinados lazos de existencia social. Por ello, al adoptar esta actitud de esfuerzo al escribir un retrato fiel sobre sí mismo[83] este, ya no tiene la intención de una cercanía o reencuentro con sus contemporáneos, por otro lado, el filósofo replantea su posición, al comprender que lo único que aquellos que han conspirado sobre él no pueden enajenar es su individualidad misma, entonces, esta responsabilidad reposaría sobre las generaciones futuras que, al encontrarse con un pensamiento como el del autor, juzgarían si este les permitiría conocerse mejor a sí mismos, el mundo que los conforma y a los otros, tomando como punto de partida la naturalidad de cada uno, de tal suerte, que les permita pensar y vivir lo que aún no habían pensado ni vivido.

> Mis libros recorrían las ciudades, mientras que su autor no recorría sino los bosques. Todo me leía, todo me criticaba, todo hablaba de mí, pero en mi ausencia; estaba tan lejos de los discursos como de los hombres; nada sabía de cuánto se decía. Cada cual me imaginaba según su fantasía, sin temor a que el original viniese a desmentirle. Había un Rousseau en el gran mundo y otro en el retiro que no se le parecía en nada. (Rousseau, 2016, p. 232).

Partiendo de esta consideración, indagar la época en que se vive pensado en la *libertad*[84] supone adoptar otra actitud, según el pensador, el ser humano en su vida social condiciona dicha *libertad*

83 El retrato del que se hace alusión corresponde a los libros de *Las confesiones y Ensoñaciones de un paseante solitario,* en el que Jean-Jacques Rousseau escribe los acontecimientos de su vida y sentimientos secretos.

84 Sobre la libertad, Rousseau afirma: "Jamás he creído que la libertad del hombre consista en hacer lo que quiera, sino más bien en no hacer nunca lo que no quiere, y está es la libertad que yo siempre he reclamado, a menudo conservado, y por la que he sido el mayor escándalo para mis contemporáneos" (Rousseau, 2016, p. 149).

al señalamiento, hostigamiento, artificialidad de las conductas y relaciones que los vinculan a unos con otros, por ello, la mirada del autor se desvía hacia otras cosas como la naturalidad de los bosques. Así pues, el papel central que podemos evidenciar aquí, en relación con la ciudad y el bosque, es la limitación de una búsqueda de sí, en la primera y, la conformación de un mundo interior propio, en la segunda, en donde el autor ha dejado circular de manera libre su obra entre sus contemporáneos, exponiéndose incluso al escarnio público. ¿Qué queda cuando Rousseau se despoja de las cadenas sociales? El amor de sí mismo sobre el mundo, que en la circulación de sus pensamientos e ideas representadas en sus libros expande el amor de sí a otros, apartando el odio, envidia y la forma propia a la que ha dado lugar la sociedad, al encontrarse el individuo en una lucha constante por su supervivencia y prestigio de unos sobre otros, por lo que ocuparse de la libertad y el cuidado de sí resulta una práctica propia del paseante solitario para pensar otros fundamentos y relaciones con la vida del mundo, es así, como se conforma una voluntad que conlleva una acción virtuosa en el individuo que busca la libertad, en los estados de ánimo y ensueños que le permiten percibir algo del mundo que antes desconocía.

La ensoñación de Emilio: los que no ven, no escuchan y no hablan

Pensar la formación de Emilio desde la perspectiva de las ensoñaciones, resulta un ejercicio particular para percibir la sensibilidad, naturalidad y las diferentes relaciones con los hombres, que se platean en dicha obra para desarrollar la formación en donde el mundo expuesto se caracteriza por su pluralidad. En esta pluralidad convergen todas las singularidades que comparten el espacio de la vida y existencia en el planeta, que, a su vez, se sostiene para el filósofo en un espacio social delimitado por las normas, leyes y conjuntos administrativos[85], que determinan los comportamientos

85 Sobre la organización del orden civil o ciudadano, el autor escribe: "Quiero averiguar si en el orden civil puede haber una regla de administración legítima y segura, tomando a los hombres tal como son, y a las leyes tal como pueden ser: trataré de unir siempre en esta indagación lo que el derecho permite con lo que prescribe el interés, a fin de que la justicia y la utilidad no se hallen

y conductas de los seres humanos en el orden civil, es decir, las que corrompen la naturalidad propia del individuo. Por ello, considerar la formación según Rousseau, implica adecuar las condiciones en las que el mundo adquiere un nuevo sentido, en este orden de ideas, el educador es responsable de formar a los que nacen explorando la sensibilidad y experiencia sobre los usos del mundo, de ello, dependerá la fuerza con la que interpelará al aprendiz a reflexionar sobre las diferentes interpretaciones, orientaciones y caminos que este tiene y que no es único y particular, sino que se caracteriza por su multiplicidad.

> Lo mismo que hay una edad propia para el estudio de las ciencias, hay otra para captar bien los usos del mundo. Quien aprende esos usos, demasiado joven, los sigue toda su vida sin elección, sin reflexión, y, aunque con suficiencia, sin saber muy bien lo que hace. Pero quien los aprende y ve sus razones, los sigue con más discernimiento y por consiguiente con más precisión y gracia. (Rousseau, 2021, p. 519).

Esta descripción sobre los usos del mundo, permite establecer unas relaciones de trato a partir de la formación del individuo, al comprender que la existencia única de cada ser humano, se conforma desde un punto ciego para la mayoría de los ciudadanos que adoptan un modo de vida afanado, sin reflexión y pensamiento propio, lo que hace que la vida desde su niñez se encuentre en una desventura, dado que la aventura de conocer e interpretar el mundo le es dada por otro con una visión igual o aún más estrecha del que la aprende. Es así, como los usos del mundo también se inscriben en la desigualdad, dado que el hombre que es feliz y busca la gracia del mundo en cada contacto que tiene con este resulta un extranjero en una época en la que todos hacen uso de sus órganos, pero, que no crean hábitos en su vida cotidiana que les permita escuchar, oler, sentir y observarse mejor unos con otros[86],

separadas (Rousseau, 2021a, p. 25).

86 A propósito del trato que debe de adoptar un hombre, al conformar sus relaciones, el pensador afirma: "Es la manera de formar las ideas lo que da un carácter al espíritu que solo forma sus

de tal surte, que se rompan las fronteras del trato artificial, por ello, percibir las diferentes sensaciones del mundo requiere desarrollar un esfuerzo durante toda la vida, de tal modo, que no se desfigure por cada trato que tenga, sino que la forma de percibir lo que lo rodea le permita mudar su forma de estar en el mundo a partir de la alteración misma que este le va generando.

Para ello, es necesario comprender la manera en que el niño, al adquirir un aprendizaje, por ejemplo, en geografía, comprenda que esta no se trata de memorizarse los mapas, sino en saber situarse en su vida cotidiana "sus dos primeros puntos de geografía serán el pueblo en que vive y la casa de campo de su padre; luego los lugares intermedios, luego los ríos de las cercanías, finalmente el aspecto del sol y la forma de orientarse" (Rousseau, 2021, p. 266). Esta forma de conocer geográficamente el mundo que lo rodea le permitirá moverse hábilmente en diferentes circunstancias de la vida a la que se vea expuesto. Los lugares en donde más suelen perderse las personas son el bosque, pues desde la ciudad se puede trazar una ruta rápida y sencilla, pero dentro de este el ambiente se torna distinto. "El tiempo pasa, el calor arrecia; tenemos hambre, nos apresuramos, vagamos en vano de un lado para otro, por todas partes no encontramos más que bosques, canteras, llanos, ninguna indicación que nos señale dónde estamos" (Rousseau, 2021, p. 282). Esta pérdida en el bosque se asimila a la vida de las personas en su vida cotidiana en la gran ciudad, al no comprender sus valores, costumbres, políticas y reglas, dejándose enceguecer por el hambre y la falta de juicio para saber orientarse en ella, lo que supone, que para situarse en el mundo, es necesario no solamente aprenderse de memoria los usos del mundo, sino experimentarlos y vivirlos en sus diferentes situaciones para que la vida no se sumerja en una desventura definitiva.

---

ideas sobre relaciones reales es un espíritu sólido; el que se contenta con relaciones aparentes es un espíritu superficial; el que ve las relaciones tal cual son es un espíritu justo; el que las aprecia mal es un espíritu falso; el que erróneamente encuentra relaciones imaginarias que no tienen ni realidad ni apariencia es un loco; el que no compara es un imbécil. La aptitud mayor o menor para comparar ideas y encontrar relaciones es lo que causa mayor o menor espíritu en los hombres, etc. (Rousseau, 2021, p. 321).

Dando continuidad a lo anterior, el educador toma de la mano y empieza a caminar en un mundo ya transitado y construido por muchos otros, no obstante, esta relación entre Emilio y Rousseau no debe entenderse como una distancia entre el alumno y maestro, en la que el primero, toma apuntes sobre determinadas enseñanzas y prácticas respecto a los caminos ya recorridos por el segundo. Se trata, entonces, de un guía[87] que experimenta las diferentes manifestaciones de la vida junto a la inocencia que implica mirar por primera vez. Este gesto lleva consigo la curiosidad por lo nuevo de las cosas con las que el niño experimenta, de tal suerte, que convertido en joven, este se pliega sobre sí mismo conformando un modo de percibir lo que lo rodea desde una postura de afectación propia de la experiencia requerida dado que, si no se va de la mano con esta, la formación se tornaría desfigurada y de lo que se trata, según Rousseau, es de aprender a conocer las relaciones sensibles que emanan de las cosas, naturaleza y los hombres, ocasionando que esta sensibilidad conforme un modo de estar en el mundo.

> En el estado en que, en lo sucesivo, se hallarán las cosas, un hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros, sería el más desfigurado de todos. Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos hallamos sumergidos ahogarían en él la naturaleza, y no pondrían nada en su lugar. Este sería entonces como un arbolillo que el azar hace nacer en medio de un camino, y que de pronto los transeúntes hacen perecer sacudiendo por todas partes y doblando en todos sentidos (Rousseau, 2021, p. 43).

A diferencia de otras especies como los animales y las plantas que no requieren del cuidado directo del ser humano para su nacimiento y desarrollo de vida, los seres humanos sí. Tomemos como ejemplo; el nacimiento de una tortuga laúd, que de acuerdo con un estudio realizado por National Geographic[88], estás, al nacer, se orientan

87 La expresión de guía es empleada por Rousseau al terminar su tratado: "Tengo más necesidad de vos que nunca, ahora que comienzan mis funciones de hombre. Vos habéis cumplido las vuestras; guiadme para imitaros, y descansad: ha llegado el momento" (Rousseau, 2021, p. 763).

88 Para quien desee verlo puede ingresar a National Geographic España, *El nacimiento de la tortuga*, disponible en el link: https://www.youtube.com/watch?v=Hlz5b97IleA

por la luz de la luna en la noche, esto quiere decir, que, al salir caminando, la tortuga a plena luz del día para dirigirse de la playa al mar, estas se encuentran en una condición de enceguecimiento y lo que les permite orientarse, según los expertos, es el campo magnético de la tierra, de tal suerte, que unas brújulas internas las orientan en sentido norte, es así, como estas, al dirigirse al mar sin el cuidado de su madre, se encuentran acechadas como presas por aves de rapiña y cangrejos, lo que hace también que las tortugas desde su nacimiento luchen por su supervivencia ante los diferentes escenarios encontrados en la playa y el mar.

Los niños, para su adecuada formación, y para prevenir que este sea desfigurado por la sociedad partiendo de lo que dice Rousseau, requieren del cuidado de su madre en el hogar, ya que les proporciona los cuidados necesarios para el crecimiento y desarrollo de su fuerza corporal, intelectual y física. "Nacemos débiles, nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación" (Rousseau, 2021, p. 45). El sentido del mundo que conforma al individuo es entonces brindado mediante la educación, que le provisiona el buen juicio, valores y la sensibilidad que se requiera para dejarse interpelar por la realidad y comprender las razones de los diferentes usos del mundo. ¿Qué condiciones o criterios debe tener dicha educación?, ¿cualquier individuo se puede dedicar al cuidado de un niño? Aunque no se trata, para el pensador, de que solo exitista un modelo único de educador, este sí menciona unas condiciones que permiten el desarrollo interno e intelectual en las facultades de los niños.

> Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres, o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nos enseñan a hacer de tal desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. (Rousseau, 2021, p. 45)

En este sentido, la manera en que se orienta el ser humano distancia, por ejemplo, de la brújula interna de las tortugas, en el hombre la proyección y experimentación del mundo se representaría en las sensaciones que le permiten concebir sus órganos, de modo que funciona como un termómetro ante las diferentes sensibilidades que el exterior le puede ofrecer. Estas relaciones formativas, de las que parte el filósofo, no están alineadas de manera conjunta para que el individuo a partir de ellas pueda percibirse a sí mismo, teniendo un tipo de alteración en cada una de ellas distinta o igual, por otro lado, estas se contradicen y anulan de manera directa. La naturaleza de la que nos habla Rousseau, es considerada como un *hábito* fundamental para que el individuo conserve su condición misma, en este sentido, la sociabilidad de los hombres en la estructura civil termina acallando la naturaleza[89], por ello, se hace necesario pensar en otros fundamentos que permita que esta condición natural en su proceso de interacción social no se pierda o quede relegada como un modo de vida estructurado y planificado, sino que, por el contrario, esta permita que el individuo se posicione sobre sí mismo. "Nacemos sensibles, y desde nuestro nacimiento somos afectados de diferentes objetos que nos rodean" (Rousseau, 2021, p. 47). La alteración propia de las cosas irrumpe en la naturaleza del individuo al enajenarlo y sacarlo de sí mismo, mediante la experiencia, lo que ocasiona que su formación mude por dicha alteridad.

La interacción con las cosas, de acuerdo con la postura del filósofo, es considerada en la obra del *Emilio* como un ejercicio para los órganos, que permiten al individuo interactuar y relacionarse con el mundo.

> Para aprender a pensar hay que ejercitar, por tanto, nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia, y para sacar todo el partido posible de esos instrumentos, es preciso que el cuerpo que los proporciona esté robusto y sano". (Rousseau, 2021, p. 191).

89 Este acallamiento al que se hace referencia puede ser explorado especialmente en el Capítulo I del libro *Emilio, o De la educación*.

El cuidado de los órganos supone una advertencia para la apertura que el pensador sitúa para el adecuado alcance de relación con el mundo, por ello, los diferentes vínculos que se van trazando también con los hombres, permiten aprender a mirar, pensar, caminar y emplear un modo de concebir y conocer las diferentes sensibilidades de los órganos, a medida que su sensibilidad muda con el exterior.

> Observemos, sin embargo, que los ciegos tienen el tacto más seguro y fino que nosotros, porque al no guiarse por la vista se ven forzados a sacar del primer sentido únicamente los juicios que nos proporciona el otro. ¿Por qué, pues, no nos ejercitamos en caminar como ellos en la oscuridad, en conocer los cuerpos que podemos alcanzar, en juzgar los objetos que nos rodean, en hacer, en una palabra, de noche y sin luz cuanto ellos hacen de día y sin ojos? Mientras brilla el sol, nosotros los aventajamos; en las tinieblas, ellos son a su vez nuestros guías. Nosotros estamos ciegos la mitad de la vida; con la diferencia de que los verdaderos ciegos siempre saben guiarse, mientras que nosotros no osamos dar un paso en el corazón de la noche. Esta luz, se me dirá. ¡Vaya! ¡Siempre máquinas! ¿Quién os asegura que os seguirán a todas partes llegado el caso? Por mi parte, prefiero que Emilio tenga los ojos en la punta de los dedos que en la tienda del velero (Rousseau, 2021, p. 205).

La sensibilidad de los órganos según esta perspectiva, es desarrollada por unos individuos más que por otros, resulta interesante la afirmación que hace aquí el pensador, en la medida en que, en el siglo XVIII, emerge también una preocupación sobre la condición en la vida de los ciegos, mudos y sordos, lo que permite pensar en su igualdad y dignidad con respecto a los ciudadanos que tienen uso de todos sus órganos. No resulta para el pensador una desventaja de los que carecen de un órgano como la vista con respecto al que si la posee, por el contrario, lo relevante en la descripción expuesta es la forma en que dichos individuos pueden experimentar las cosas del mundo, es decir, la posibilidad de conceptualizar un mundo práctico desde el tacto, olfato y oído, posibilitando reflexionar sobre

las implicaciones y ventajas al carecer de un órgano, por ejemplo, en el caso de la vista se deja de concebir muchas cosas, no obstante, esto permite que otros sentidos se agudicen más, de tal suerte, que puedan transmitir a otros la percepción de mundo que tienen a partir de esa agudización propia del sentido con más desarrollado sensorial.

Esta dirección nos permite, por supuesto, ahondar mucho más sobre la sensibilidad. Rousseau indica que la capacidad sensorial del tacto en los ciegos es mucho más aguda, lo que supone, que los ciegos también pueden tener una vida rica, plena y digna de ser vivida, de modo tal, que pone en discusión la forma en que estos resultarían maestros en el aprendizaje de Emilio, pues, al no distinguir entre el día y la noche, la organización de su vida cambia, así como también, resulta la oscuridad de la noche para los hombres algo tenebroso y, por tanto, un momento de sueño en el que no son capaces de desenvolverse o poner a prueba otro tipo de conocimientos y exploración del mundo producto de ese miedo y distancia que produce la oscuridad, algo que, por supuesto, si experimentan los ciegos al encontrarse en este estado toda su vida.

En suma, Denis Diderot quién fue uno de los filósofos más importantes de la Ilustración, escribió e interrogó a los ciegos, mudos y sordos, resaltando en ellos que no son individuos inferiores, sino que, por el contrario, tienen una experiencia distinta sobre el mundo al de los demás ciudadanos y que dicho trato, resultaría de gran interés para comprender otras formas de percibir lo que nos rodea y constituye en la vida diaria. Es notoria, por supuesto, la dificultad que estos individuos tienen para relacionarse y comprender oportunamente la sociedad en la que vivían, dado que en aquella época no existía, por ejemplo, un código de enseñanza claro que les permitiera comunicarse oportunamente con sus seres más cercanos, sin embargo, esto no suponía un impedimento para el desarrollo de su vida, pero, por su puesto, si una limitante muy grande en términos de una apertura o expansión para conocer cosas propias de la época por la falta de herramientas de traducción y

comunicación.

> Nuestros sentidos nos conducen a signos que se parecen más a la extensión de nuestro espíritu y a la configuración de nuestros órganos. Incluso nos las hemos arreglado para que esos signos puedan ser comunes entre nosotros y que sirvan, por así decirlo, de almacén para el comercio mutuo de nuestras ideas. Hemos instituido algunos para los ojos, como son los caracteres; para el oído, como los sonidos articulados. Pero no tenemos ninguno para el tacto, aunque exista una manera propia de hablar a este sentido y de obtener las respectivas respuestas. Debido a la falta de esa lengua, la comunicación está completamente rota entre nosotros y los que nacen sordos, ciegos y mudos. (Diderot, 2015a, p. 25)

Estos signos que suponen una convención de la comunicación entre las personas para comprender el mundo en el que viven, según Denis Diderot, posibilita una gran relación con la experiencia sensorial del mundo, dado que es la base para transmitirlo. En suma, la falta de estos signos para las personas que carecen de dichos órganos, ocasiona una ruptura en esa comunicación, en este sentido, son pocos los que, por su ingenio y creatividad, logran realmente conocer y percibir la sociedad en la que viven. Uno de estos pocos afortunados es el ciego de Puiseaux, que para el filósofo logra explorar las ideas filosóficas desde otras perspectivas, por ejemplo, le hacen preguntas relacionadas con la ética y la moral, por supuesto, estos son conceptos que en una primera instancia serían poco comprensibles para él, no obstante, el hecho de padecer la condición de ciego desde su nacimiento, ha generado que personas mal intencionadas se aprovecharan de esta condición para robarlo e, inclusive, el autor alude que este, sin una intención voluntaria, también podría robar a alguien sin ser consciente pensando que el objeto que tome en sus manos, en un momento determinado, no le pertenezca.

En esta misma interrogación, le pregunta: "¿y qué piensa usted que son los ojos?, le preguntó el señor de… «Son, le respondió el ciego un órgano en el que el aire actúa de la misma forma que el bastón en

mi mano»" (Diderot, 2015a, p. 15). Esta respuesta del ciego, continúa afirmando la importancia de su tacto para poder orientarse en el mundo, es así como Denis Diderot, afirma:

> Tiene una memoria para los sonidos absolutamente sorprendente y los rostros no nos ofrecen una mayor diversidad que la que él percibe en las voces, que tienen para él una infinidad de delicados matices que se nos escapan porque nosotros no les prestamos el mismo interés que el ciego. (Diderot, 2015a, p. 17).

Estas características resultan muy importantes para comprender su vida, pues nos surgen preguntas: ¿Cómo un ciego reconoce a los otros?, ¿cómo un ciego se conoce a sí mismo? Preguntas filosóficas que, por su puesto, desde esta condición, tiene una respuesta orientada hacia lo sensorial, pero también, en la forma en que organiza su vida, el autor menciona, por ejemplo, que un ciego es muy organizado y que no duerme en la noche sino en el día y que mientras sus más cercanos duermen, este organiza el hogar, cosas que resultan muy curiosas al explorar la vida misma de un individuo que carece de una vista plena.

> Es un espectáculo grande y hermoso ver al hombre salir en cierto modo de la nada por sus propios esfuerzos; disipar, mediante las luces de su razón, las tinieblas en la que la naturaleza lo había envuelto; alzarse por encima de sí mismo; elevarse por el espíritu hasta las regiones celestes; recorrer a paso de gigante cual el sol la vasta extensión del universo; y lo que aún es más grande y más difícil, penetrar en sí mismo para estudiar ahí al hombre y conocer su naturaleza, sus deberes y su fin. Todas estas maravillas se han renovado desde hace pocas generaciones. (Rousseau, 2001b, p. 172).

La nada en la que se encuentran los hombres, supone una fuerte decadencia para una cultura, dado que, esta nada se inscribe en pensadores comerciales y eruditos que han reducido su ingenio al comentario, rebajamiento de la crítica y opinión, en suma, es este quizás uno de los principales factores de la desigualdad en el

mundo académico, no solo del siglo XVIII, sino también del actual, por ello, elevarse sobre estos adornos encadenados del pensamiento vacío e infundado, supone poner de manifiesto "Las sospechas, las sombras, los temores, la frialdad, la reserva, el odio, la traición se ocultaban sin cesar bajo ese velo uniforme y pérfido de cortesanía, bajo esa urbanidad tan ponderada que debemos a nuestro siglo" (Rousseau, 2001b, p. 175). La nada, es representada también en la urbanización en la medida en que los monumentos y estatuas que adornan la ciudad, suponen el apego a una tradición histórica que opaca la naturaleza del hombre, le impide que penetre en sí mismo, al tener presente siempre esa tradición que interpela hasta lo sensorial, lo que hace que muchos se queden mudos, sordos y sin vista, pero a la vez lo que hace que otros extiendan sobre estas construcciones nuevos oídos, voces y ojos para mostrar con otras maravillas la forma en que se puede transformar la vida en una urbanidad, de tal suerte, que el individuo encuentre su deber y fin.

En resumen, este texto, a modo de cierre, presentó algunas descripciones sobre la noción de ensoñaciones en Jean-Jacques Rousseau, para situar que la vida del individuo en su trato con los hombres, animales, cosas y seres cercanos a la existencia, permiten conformar un estado de ánimo que supone componer pensamientos nuevos en apertura con el mundo. En este sentido, los paseos resultan un ejercicio particular para que el pensador se salga de sí mismo y se posicione en el goce de existir, existencia que, según el filósofo, muda con la realidad que lo saca de sí mismo, por ello, se enfatiza a lo largo de este trabajo en los bosques, jardines e islas, dado que estos son lugares para el autor en donde el ser humano puede suspenderse a su antojo y permitir que sus órganos funcionen como termómetros sensoriales que no pretenden medir las temperaturas del lugar, sino que, por el contrario, se quieren perder en ellos, con el fin de que su propia existencia retome una temperatura nueva para seguir existiendo con otras variaciones, pasatiempos, distracciones y pequeños encuentros irrepetibles que le ofrezca la vida.

Referencias

Diderot, D. (2015a). *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*. Bogotá: Libro al viento.

Diderot, D. (2015b). *Carta sobre los sordomudos para uso de los que escuchan y hablan*. Bogotá: Libro al viento.

Rousseau, J.-J. (2001a). *El contrato social*. Madrid: Alianza.

Rousseau, J.-J. (2001b). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Madrid: Alianza.

Rousseau, J.-J. (2021). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.

Rousseau, J.-J. (2016). *Ensoñaciones de un paseante solitario*. Madrid: Plaza y Valdés.

Amor de sí y amor propio: problematizar la escuela desde el punto de vista de Jean-Jacques Rousseau

María Fernanda Chávez Espinosa[90] *y Juan Diego Galindo Olaya*[91]

El filósofo Gilles Deleuze plantea que somos constituidos en las relaciones que construimos en las distintas situaciones de la vida, que nos producen una forma de ser y de vivir en relación con nosotros mismos, con los otros y con la cultura (Deleuze, 2016). Tal es el criterio de lectura que utiliza Deleuze para abordar el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau en el curso que dicta en la Universidad de Vincennes entre noviembre de 1980 y marzo de 1981, respecto del cual señala que la crítica del filósofo de la Ilustración, respecto de la sociedad de su época, es que esta produce en los hombres[92] un interés en ser malvados todo el tiempo, en cualquier situación (Ibíd.).

90 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Investigadora en formación del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía* de la UPTC. mchaveze@ulagrancolombia.edu.co. https://orcid.org/0009-0003-6782-6552

91 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario y licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía* de la UPTC. jdgalindoo@upn.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-3018-3229

92 En el caso de Rousseau, su uso del término "hombre" para referirse a los seres humanos en general, puede ser considerado limitado o excluyente desde una perspectiva contemporánea. Sin embargo, es importante entender que en el contexto histórico y cultural en el que vivió Rousseau, era común utilizar el término "hombre" para referirse a la humanidad en general, sin importar el género.

De acuerdo con lo anterior, para Rousseau, la educación de los hombres enseña a anteponer su interés por encima del bienestar de los demás, sin importar que esa elección afecte al otro, esto es, constituye una subjetividad egoísta, no solo con los otros, sino también consigo mismo, pues sus actos no son el resultado de lo que desea, sino de aquello que se le ha hecho desear. Partimos de esta crítica sobre la educación de los hombres en el Rousseau de Deleuze, para construir una suerte de problematización acerca de la situación en la que se encuentran los estudiantes y los maestros en la escuela contemporánea y que los ha constituido en términos de individuos competentes y competitivos.

Ahora, desde la lectura que hace el sociólogo Christian Laval de la escuela de finales del siglo XX, la situación en la que, al parecer, se encuentran el maestro y el estudiante en la contemporaneidad, es la de una transacción, en la que el primero se sitúa en relación con el estudiante como un empleado, cuya función es dotar a este de competencias útiles para ser usadas como base del intercambio en el mercado laboral, volviéndose este el criterio para decidir acerca de lo que vale la pena enseñar en la escuela; y el estudiante, en esa relación, ocupa el lugar de un cliente que adquiere competencias como un producto del que espera le permita vincularse como un miembro productivo en la sociedad, y este será su criterio de juicio sobre lo que sirve o vale la pena aprender en la escuela (Laval, 2004, pp. 34-35).

Esta situación que describe Laval, y que para nosotros sigue siendo actual en la escuela contemporánea, es la que pretendemos problematizar, si por ello entendemos el ejercicio de tomar distancia y cuestionar aquello que se acepta como dado a propósito de la escuela, a saber, la forma dominante de pensar está bajo la lógica del mercado. En este sentido, asumimos como criterio lo planteado por Jorge Larrosa, en cuanto a que la problematización se trata de:

> […] un género de pensamiento y de escritura que pretende cuestionar y reorientar las formas dominantes de pensar y de escribir en un campo determinado […] es algo así como reorganizar una biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y producir así un nuevo efecto de sentido. (Larrosa, 1995, p. 6)

Así pues, en este ejercicio de pensamiento y escritura, para poner en cuestión la forma dominante de concebir al maestro y al estudiante en la escuela contemporánea como la que esboza Laval, acudiremos a dos nociones planteadas por Rousseau y que, para nosotros, tiene que ver con la lectura que hace Deleuze de este último sobre el problema de las relaciones, a saber: el amor de sí y el amor propio. De acuerdo con Vera Waksman (2016), estas nociones son elementales para entender la concepción de Rousseau a nivel antropológico, de su teoría educativa, así como sus posiciones frente a la religión, la moral y su filosofía política.

Por un lado, el amor de sí, que se entiende como el principio que rige la naturaleza humana y hace que los hombres se ocupen de su conservación y bienestar, haciendo uso de las capacidades que le son otorgadas por la naturaleza, sin necesidad de convertirse en rival de otros; por el contrario, el amor propio, se entiende como aquella pasión en la que se transforma el amor de sí cuando el hombre ve afectada su naturaleza por relaciones de egoísmo, envidia y vanidad propias del orden social en el que nacen y crecen los hombres, y en las que los otros son vueltos sus rivales, con los que compite para satisfacer sus intereses, sin importar el bienestar de los demás (Waksman, 2016).

En este sentido, para Rousseau, la educación de los hombres se ha encargado de constituir una subjetividad en el sentido del amor propio, esto es, en relaciones de competencia, comparación y dependencia, que son propias del orden social en el que nacen los niños y crecen como adultos. Estas relaciones que han pervertido la naturaleza humana son planteadas por Rousseau en el *Discurso*

sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres[93], y al respecto señala que su origen podría situarse en el momento en el que algunos hombres decidieron autoproclamarse dueños de algún territorio, marcando sus límites y generando con ello la idea de que algo les pertenece y que, por tanto, los hace diferentes y comparables porque tienen o no tienen una propiedad (2008, p. 101).

Lo anterior es argumentado por Rousseau de la siguiente forma: cuando los hombres, gracias a su ingenio, se dieron a sí mismos la tierra como propiedad, marcaron entre sí diferencias que los ataban los unos a los otros, en términos de qui**é**n poseía y qui**é**n no poseía la tierra (2008, pp. 101-102). Este último, al no tener propiedad, entra en una relación de dependencia con quien, si la tiene, para poder disfrutar de un espacio para habitar. Así, la sociedad educa en este tipo de relaciones de comparación y dependencia, lo cual, para Rousseau, es algo completamente alejado de la naturaleza de los hombres, es decir, del conocimiento de sus inclinaciones, de la fuerza vital para la supervivencia y la conservación, así como de sus disposiciones, que son la base para decidir sobre el tipo de relaciones con las que se vincula o no.

Dicho conocimiento, resulta necesario para que el hombre pueda tomar decisiones sobre la base del reconocimiento de lo que puede y no dependa de los demás, ni les haga daño para satisfacer sus deseos; y solo, sobre la base de esta educación que permite primero el conocimiento de sus inclinaciones y disposiciones, es decir, de su naturaleza, el hombre, señala Rousseau, no será un esclavo o un tirano, vivirá feliz y en armonía (2008, p. 94). Entonces, según el filósofo, la educación que prioriza la rivalidad y el bien particular sobre el bien común, forma ciudadanos antes que hombres,

93 En este discurso, Rousseau acude a un ejercicio teórico hipotético sobre la naturaleza del hombre, partiendo del hombre primitivo, es decir, aquel que no está aún socializado. En este discurso, Rousseau construye un ejercicio teórico hipotético, en tanto no pretende que el hombre vuelva a su estado natural, algo que él mismo considera imposible, ya que el estado de naturaleza es "(…) un estado que ya no existe, que tal vez no existió nunca, que probablemente no existirá jamás" (Rousseau, 2008, p. 60).

impidiendo que pueda conocer sus inclinaciones y disposiciones, es decir, su fuerza vital y sus elecciones, forja hombres dependientes, que no son capaces de valerse por sí mismos.

Sin embargo, para Rousseau, la transformación del amor de sí es inevitable, debido a que el hombre está inmerso en relaciones sociales, en las que prima el amor propio sobre el amor de sí, por lo que volver a un estado primitivo en donde el amor de sí sea el principio natural del hombre, es imposible. Entonces, tal como lo señala Waksman (2013), no se trata de intentar "[…] recrear o resucitar un principio o una pasión primitiva que ya no existe: por un lado, esto no sería posible; por otro, no es necesario" (p. 115).

En este sentido, acudir a las nociones de amor de sí y amor propio en Rousseau en esta problematización, nos permitirá ocuparnos de las situaciones y las relaciones en las que somos constituidos, de preguntarnos por la concepción de hombre que en ellas se materializa, para intentar pensar la educación actual con distancia, apoyados en algunas de las ideas de Rousseau en su obra *Emilio, o De la educación*, en la cual, propone una reconceptualización del amor propio, como una salida a esta desnaturalización de los hombres. Al respecto menciona Waksman:

> La posibilidad de pensar un hombre nuevo, un hombre no dominado por el amor propio es el hilo conductor de la filosofía de Rousseau y, también, de su propuesta política: el hombre debe ser transformado y la clave de esa transformación está en un principio constitutivo de la naturaleza humana, el amor de sí mismo o el amor propio expandido. (2013, p. 117)

Rousseau acude a la naturaleza del hombre para hablar de la educación, pues reconoce en ella elementos de base para pensar la formación de ese hombre nuevo. Sin embargo, para ello considera necesario, en el *Emilio*, concebir el amor propio como una fuerza expansiva, fortalecerlo y redireccionarlo, para que el hombre sea capaz de ponerse en el lugar del otro, así sería posible evitar la

forma negativa del amor propio (Waksman, 2013), la cual se ocupa de los intereses personales, dejando a un lado el interés y el bien común. Por lo tanto, como lo plantea Waksman (2013), el tratado desarrollado por Rousseau se ocupa de "[…] una educación tal que lleve a expandir el amor de sí en lugar de concentrarlo" (p. 118).

De ahí que esta problematización sobre las relaciones en las que se encuentran inscritos el maestro y el estudiante en la escuela del siglo XXI encuentre respaldo en los planteamientos filosóficos de Rousseau, y en este texto la desarrollaremos de la siguiente forma: en un primer momento, nos ocupamos de esbozar la situación entre maestros y estudiantes que se configura en la escuela del siglo XXI, la cual se sustenta en la preocupación por la calidad y la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje, lo que ha puesto tanto a unos como a otros, en una carrera por los resultados, en una competencia de todos contra todos, a partir del discurso de la formación en competencias, respaldado por discursos económicos como el neoliberal, que transformó la escuela en una empresa o fábrica de aprendizajes.

En un segundo momento, nos ocupamos de reconstruir algunos de los planteamientos que hace Rousseau sobre la educación que forma en el amor propio, poniéndola en discusión en tanto tiene como fin adaptar al individuo como una pieza del engranaje social, para servir o esclavizar y para sobrevivir en un mundo donde ya se le tiene un lugar predestinado, más que para vivir en plenitud desde sus gustos y deseos personales. Señalamos en esta sección que los discursos y prácticas en los que se encuentra inmersa la educación del siglo XXI, propias del modelo económico neoliberal, no se ocupan de desarrollar las potencialidades y el intelecto de los estudiantes, sino más bien, son utilizados para competir en busca de dinero y prestigio, por lo que la educación en el amor propio se ocupa de educar trabajadores, antes que hombres que sepan conocerse a sí mismos, hombres en dependencia y dominación, antes que en libertad. Finalmente, en un tercer momento, nos ocupamos de retomar algunas ideas presentes en la obra de Rousseau a propósito del amor propio expandido que pueden servir para repensar la

educación y la escuela actualmente. No se trata de una propuesta o un modelo a seguir, sino, más bien, criterios para pensar las prácticas escolares que promuevan la solidaridad en lugar de la competencia.

Sobre la situación de la escuela del siglo XXI

Podríamos considerar que la escuela del siglo XXI comienza a consolidarse a finales del siglo XX, época en la que de acuerdo con Hobsbawm (1998) ocurrió un aumento en la interconexión e interdependencia de las economías y sociedades de todo el mundo, así como el surgimiento de un enfoque económico que aboga por la liberalización del comercio y la inversión, la reducción del gasto público y la privatización de las empresas públicas, denominado neoliberalismo, tal como él lo plantea:

> […] desde principios de los setenta, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con el respaldo político de los Estados Unidos, siguieron una política que favorecía sistemáticamente la ortodoxia del libre mercado, de la empresa privada y del comercio libre mundial, lo cual convenía a la economía estadounidense de fines del siglo XX. (Hobsbawm, 1998, p. 570)

Este modelo de libre mercado se volvió determinante en las políticas públicas gestadas a finales del siglo XX en muchos países, especialmente, las políticas educativas, en tanto puso de relieve el sentido productivo de la educación para el siglo XXI y la importancia del desarrollo de competencias en los estudiantes. Es así como de la mano con los cambios en el modelo económico mundial, se trazó la ruta global para los sistemas de educación, incluido el de Colombia[94], a propósito de la educación básica y media a partir de lo definido en 1990 en Jomtien, Tailandia con la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos (WCEFA, por sus siglas en inglés).

94 Colombia se unió a la Unesco el 31 de octubre de 1947 y participó en la conferencia preparatoria de 1945 para la creación de este organismo internacional. La Unesco fue creada con el propósito de fomentar la cooperación entre los Estados para contribuir a la conservación de la paz y la seguridad mundial (Valderrama, 1995, p. 25).

Como resultado de dicha conferencia se emitió La Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, la cual buscaba establecer un marco común de acción que permitiera garantizar no solo el acceso a la educación, sino también la calidad de la prestación de dicho servicio a partir de la definición de las necesidades básicas de aprendizaje, entendidas en términos de las competencias básicas que se deben formar para el acceso a la educación superior y al sector productivo de la población (Unesco, 1990). Así lo menciona la Unesco en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en sus objetivos y metas:

> Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del en la salud, el empleo y la productividad[95]. (Unesco, 1990, p. 20)

La preocupación por la calidad y eficacia de la educación, tal como lo plantea Christian Laval (2004), introduce no solo un nuevo lenguaje a la escuela, proveniente del campo de la administración de empresas, que abre la puerta a la medición de las prácticas educativas como indicador de calidad de la enseñanza[96], sino también, que sitúa a la escuela en el lugar de la empresa que presta servicios educativos[97], ante los cuales el Estado debe garantizar su

95 El error de digitación es propio del documento original.

96 En Colombia, existen varios rankings que miden la calidad educativa, por ejemplo, el Índice Sintético de la Educación (ISE), que es un indicador compuesto que mide la calidad y equidad de la educación y las Pruebas Saber, que son exámenes estandarizados que miden el rendimiento académico de los estudiantes. A nivel internacional, existe el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que es una evaluación que mide el rendimiento de los estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias y también el Índice de Competitividad Global (ICG), que es una evaluación que mide la capacidad de los países para competir en el mercado global.

97 Al respecto, la investigación doctoral de Páez plantea cómo, por medio de la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC), se define un listado de los servicios a partir de los cuales sería posible la estandarización mundial de estos y su regulación, entre los cuales, la educación queda reconocida como un servicio comercializable el cual debe ser regulado en términos de calidad, en tanto configura un nuevo mercado mundial (Páez, 2017).

seguimiento y control. Dicha escuela exige la priorización de la formación de habilidades y competencias, que implica, según Laval (2004), una mutación de la escuela asociada a tres tendencias que tienen que ver con la influencia del modelo neoliberal en la misma.

En primer lugar, hay una desinstitucionalización, que convierte a la escuela en suministradora de un servicio, lo cual le proporciona el papel de empresa educadora, caracterizada por su estabilidad y por su autonomía relativa. En segundo lugar, hay una desvalorización de la escuela porque pasa de ser una institución consagrada a la transmisión de la cultura, a una institución encaminada a la inserción laboral del estudiante, la eficacia productiva y el valor económico. Por último, hay desintegración de las instituciones educativas por los diferentes intereses del mercado, que conducen a distintas formas de consumo educativo y a nuevas desigualdades sociales (Laval, 2004, pp. 26-27).

Es decir que, para el modelo de escuela neoliberal, la educación debe estar al servicio de la competitividad económica, funciona como una empresa y debe ser gestionada y estructurada como tal, con el fin de incrementar la productividad económica por medio de la formación para el trabajo de su población. En este sentido, los sistemas educativos deben estar sujetos a la medición internacional del desarrollo de competencias de los estudiantes, así como a horarios, formatos, resultados y productos visibles. La generalización de los métodos evaluativos mide a todos los estudiantes bajo los mismos estándares y los obliga a estar en constante competencia, lo cual tiene como efecto que solo se preocupen por cumplir con los estándares que les exige la sociedad de mercado sobre lo que deben saber, hacer y querer para sus propias vidas.

Así las cosas, el nuevo ideal pedagógico que pretende imponerse en la sociedad de finales del siglo XX, busca que la educación se someta a la razón económica, ya que se piensa que la escuela solo tiene sentido si está al servicio de las empresas y de la economía.

Esta articulación escuela-economía tiene un sentido utilitarista[98], teniendo en cuenta que todo conocimiento impartido debe ser útil para la sociedad de mercado. En consecuencia, el modelo de escuela de finales del siglo XX, y que será la base de la escuela del siglo XXI, responde a las exigencias de un mundo contemporáneo globalizado y al modelo económico neoliberal.

De acuerdo con Laval y Dardot (2013), dicho modelo, más allá de ser una ideología y una política económica, es una racionalidad que tiende a estructurar y organizar no solo la conducta de los gobernantes, sino también de los gobernados, en otras palabras, para estos autores, el neoliberalismo se define como un conjunto de discursos y prácticas que determinan un modo de gobierno bajo la norma universal de la competencia. Es decir, que la población adquiere conductas de consumo y demanda de unos servicios específicos, como es el caso de la escuela que está obligada a ofertar el tipo de educación que demande el mercado.

Desde el punto de vista de Laval y Dardot (2013, p. 15), "La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación". Es decir, el neoliberalismo define ciertas normas de vida, la forma como nos comportamos y relacionamos con los demás y con nosotros mismos, ya que obliga a que entremos en un "universo de competición generalizada", a una lucha económica de unos contra otros, que conduce a justificar desigualdades y a transformar al individuo para que se conciba y se conduzca como una empresa (2013).

Esta nueva ideología emergente es determinante de un modo de ser de las escuelas, los maestros y los estudiantes, que los pone en

98 Esta lógica utilitarista en la escuela se ha evidenciado en diferentes momentos de la historia, no solo en la actualidad. Hacia el siglo XVI, hubo una concepción utilitarista de la educación, en donde, por medio del saber, el ser humano podía hallar la felicidad y la fortuna. Ya para el siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, hubo un fuerte crecimiento económico, por tanto, las industrias exigían grandes cantidades de mano de obra cualificada para el trabajo y es cuando el papel de la escuela en la economía cobra sentido, porque la formación de mano de obra prevalece sobre la formación de ciudadanos responsables. (Laval, 2004).

una situación en la que deben estar en constante competencia. Al parecer, la escuela está más preocupada en hacer que el estudiante sea competitivo, que, en comprender y actuar en relación con los diferentes gustos, pasiones, inclinaciones, etc., propios de la naturaleza de los estudiantes, que pueden desarrollar en búsqueda de su felicidad y desarrollo personal, lo cual sería la base para el amor de sí y el establecimiento de relaciones de suficiencia e independencia de unos con otros.

En este sentido, para el pedagogo estadounidense John Holt, la escuela inmersa en esta lógica de competencia, no le importa lo que piensan los estudiantes, ni sus preocupaciones, ni lo que desean conocer, lo que cuenta, es lo que el sistema decide que los estudiantes deben aprender. Para este autor, las escuelas se han convertido en fábricas de aprendizaje, a causa de las presiones que ejerce la sociedad, los padres y los propios educadores (Holt, 1969). Al respecto de este tipo de prácticas presentes en la escuela, señala:

> […] nuestras palabras, parecen decirle al niño: "Tus experiencias, preocupaciones, curiosidades, necesidades…, lo que sabes, deseas, te preguntas, esperas, temes, te gusta o te disgusta, para lo que sirves y para lo que no, todo esto no tiene la más mínima importancia, no cuenta para nada. Lo que importa aquí, lo único que importa, es lo que nosotros sabemos, lo que consideramos importante, lo que queremos que hagas, pienses y seas". Así pues, el niño aprende pronto a no formular preguntas, que el profesor no está para satisfacer su curiosidad. (Holt, 1969, p. 24)

La presión que ejerce el sistema educativo ha convertido a las escuelas en fábricas de aprendizaje o empresas educativas, preocupadas por un producto comercializable en el mercado, pero esa situación en la que se encuentra la escuela, el maestro y el estudiante, tiene como trasfondo el mundo globalizado, el capitalismo, las lógicas neoliberales que pretenden que todo esté al servicio del mercado y la economía. Al respecto, el profesor Espinosa menciona que

> […] estamos ante un sistema educativo en el cual prima el resultado y la competencia, más no la dimensión ética; lo humano se reemplaza por un número en un papel, interesa que quienes ganen sean los mejores, los más calificados, a la vez que se identifica y descarta a los peores. (Espinosa, 2017, p. 68)

Así las cosas, la competitividad en la escuela representa una amenaza para las relaciones humanas, ya que hace que en las escuelas y fuera de ellas, los otros puedan ser obstáculos para el éxito personal, lo que puede generar desprecio por los demás y fomentar comportamientos agresivos y deshonestos, mientras desalienta la ayuda mutua. En consecuencia, en el siglo XXI, los profesores y las instituciones están llamados a desarrollar competencias y los estudiantes a exigir que a eso se reduzca su formación en la escuela, en caso contrario, se denunciará cualquier esfuerzo distinto a dicha dirección como falta de eficacia en la tarea de producir el tipo de individuo que la sociedad necesita para los fines trazados por los mercados.

Respecto de este escenario escolar, Christian Laval menciona que el maestro, pasa de ser el encargado de transmitir[99] la cultura, el conocimiento y valores, a ser un empleado de la escuela-empresa que tiene la tarea de formar en competencias según las demandas de la sociedad, el mercado y los intereses de grandes empresas, situándose en el lugar del acompañante, el *coach*, el entrenador (Laval, 2004). De acuerdo con Laval, la situación anterior es la forma dominante en la que ha quedado inscrita la escuela de finales del siglo XX, que la ha convertido en una empresa, en la que se hacen evaluaciones de competencias de carácter nacional o internacional[100], que sirven

99 En el texto *La escuela no es una empresa* de Laval, se plantea un debate sobre el neoliberalismo y su relación con la educación. Desde su perspectiva como sociólogo, Laval pasa por alto los métodos y modelos educativos y no presta atención al lenguaje utilizado. Para educadores y pedagogos, el término "transmitir" resulta problemático, ya que está estrechamente vinculado al modelo tradicional.

100 En Colombia, se comenzó a implementar la prueba PISA a partir del año 2006 y se ha convertido en una indiscutible fuente de autoridad en la política educativa colombiana, pues, como menciona el Ministerio de Educación Nacional (MEN), "permite identificar con mucha precisión, el nivel en que se encuentran los estudiantes colombianos en cada una de las áreas, frente a

como garantía para quienes demandan una educación de calidad y mediante las cuales se asume al estudiante como una materia que hay que perfeccionar, así como un producto con el que se compite en el mercado educativo (Laval, 2004). En consecuencia, el maestro se entiende como aquel que domina métodos de medición y de enseñanza que garanticen que sus estudiantes cumplan con cierto nivel de aprendizaje[101].

La escuela neoliberal convierte al estudiante en un consumidor de competencias que puedan servirle como adquisiciones para competir con los demás estudiantes, pues solo quienes sean aptos o superiores en los desempeños que valora el mercado como necesarios, pueden ser recompensados con un mejor puesto en la jerarquía social, el cual le va a permitir generar ganancias económicas. De ahí que, sus gustos, pasiones e intereses, pasan a un segundo plano, pues son considerados inútiles para sobrevivir en la sociedad actual y así se ve obligado a adaptarse a las exigencias sociales, a ser, vivir y actuar como los otros esperan que lo haga, acorde con el estándar

niveles deseables, así como los factores que afectan el aprendizaje. Esta información será muy útil en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación" (MEN, 2007). Colombia ha adoptado las corrientes globales en educación con el fin de mejorar la calidad de su sistema educativo y promover el progreso económico. Para lograr estos objetivos, se ha llevado a cabo una reestructuración de la política educativa, centrándose en la calidad como elemento fundamental del sistema y vinculándola estrechamente al desarrollo de habilidades y competencias (Bejarano, 2021). Según el MEN la educación en Colombia sigue enfrentando problemas de calidad y relevancia en todos los niveles, lo que afecta la formación y el desarrollo de habilidades tanto laborales como para la vida. Esto se refleja en los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, en particular, en las pruebas PISA 2022, dado que, en los tres dominios (lectura, ciencias y matemáticas), más del 50 % de los estudiantes no alcanzaron las competencias básicas (nivel 2) esperadas en cada una de las áreas. La calidad educativa y las competencias están estrechamente vinculadas. Una educación de calidad se enfoca en el desarrollo de competencias relevantes y aplicables en la vida y el ámbito laboral. A su vez, el desarrollo de competencias contribuye a mejorar la calidad educativa al asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para su éxito personal, profesional y social. La calidad educativa se evalúa mediante pruebas estandarizadas que miden las competencias de los estudiantes, permitiendo determinar la calidad del sistema educativo en función de los resultados obtenidos (MEN, 2023).

101 Al respecto, la investigación doctoral de Galindo, muestra cómo, a partir de la década de los años 60, en Colombia, la tarea de la formación de maestros se concentró en la enseñanza de axiomas sobre la psicología del desarrollo como justificación para la introducción de instrumentos de medición del desarrollo de la inteligencia y personalidad de los estudiantes, así como de métodos activos que acuden a la noción de interés como razón suficiente para formar un modo de pensar y actuar de los estudiantes en la escuela (Galindo, 2023).

de lo que se considera como útil y necesario para el lugar que ocupa en la escala social.

Ingresar a este universo de competición generalizada trae como consecuencia que los estudiantes vivan en constante competencia con los demás, por ejemplo, por el mejor promedio, por la mejor nota, por la aprobación y reconocimiento del profesor, y en el mundo laboral esto se traduce en la búsqueda, a como dé lugar, del reconocimiento por parte del jefe o en la sociedad, de aquel que se considera superior por su cargo, su posición social o su condición económica, resultado del modelo neoliberal en el que se inscribe la educación, y en el que es vista como un servicio que se oferta a propósito de la demanda que hace la sociedad de saberes útiles.

En esta situación de competencia generalizada en la que están inmersos los estudiantes y los maestros a finales del siglo XX, se establece como exigencia común para los estudiantes, los maestros y las escuelas, la presión por el reconocimiento y, por ende, la comparación, males sociales señalados por Rousseau como propios del paso del amor de sí al amor propio. De ahí que se configura una atmosfera, en la que tanto estudiantes como maestros se ven presionados para destacarse y obtener mejores calificaciones o logros académicos. Plantea Holt, a propósito de este escenario de competición de unos contra otros, que:

> Lo que los niños aprenden verdaderamente es una Esclavitud Práctica. Cómo burlarse del jefe. Cómo esquivar los problemas y meter en ellos a otra gente. (…) Colocado en mezquina competencia con otros niños, aprende que todo ser humano es el enemigo natural de los demás. La vida es, como dicen los estrategas, un juego de suma cero: lo que uno gana, lo pierde otro; por cada vencedor debe haber un vencido. (Holt, 1969, p. 25)

En este contexto, en lugar de forjar un criterio en el estudiante, desarrollar el intelecto, el carácter y sus potencialidades para vivir en relaciones en las que se busque el bien común, se forja en él la competencia, no solo como el medio para lograr la obtención

de dinero y prestigio, sino también, como escenario en el que se pone en juego y en el que construye relaciones de desconfianza, oportunismo y rivalidad con los otros.

Así las cosas, las competencias se consideran imprescindibles en la sociedad actual, pues es ella quien las demanda para cubrir las necesidades de las industrias, y ello implica un detrimento de la cultura intelectual, ya que, como lo señala Laval: "La cultura general ya no debe estar guiada por motivos desinteresados, en tanto que, en la empresa, ya no se reclama una especialización demasiado estricta, sino un zócalo de competencias necesario para el trabajador polivalente y flexible" (Laval, 2004, p. 82). En otras palabras, no se necesita que alguien se apasione con la literatura, o con la escritura, que sepa bailar, pintar, cantar, que conozca sobre historia o arte, sino que sepa leer manuales, seguir instrucciones, copiar y redactar con claridad los documentos y presentaciones que son propias del día a día en un trabajo.

Este ideal con el que se orientaron las acciones de los sistemas educativos a nivel mundial, para finales del siglo XX, cambia de sentido, el saber ya no es un bien que se debe adquirir para alcanzar valores cívicos y culturales para formar a los ciudadanos, sino que se reduce a ser una inversión para obtener un beneficio económico en el futuro. Ahora bien, esta inversión no se traduce solo en la lógica actual del emprendimiento, sino también, en la posibilidad de acceso a cualquier tipo de trabajo que permita la subsistencia.

Esto puede explicarse porque la sociedad actual tiene diferentes preocupaciones relacionadas con el dinero, el prestigio, la competencia, debido justamente al afán de las personas por superar las barreras con las que nacen y mejorar sus expectativas laborales y financieras, pero también, se debe a los modelos económicos que prevalecen y que requieren de mano de obra calificada. La sociedad valora y premia a las personas con cierto tipo de habilidades y competencias para el trabajo o algún tipo de título universitario que vaya acorde a las necesidades sociales del momento. Así lo señala Holt:

> A través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, convencemos a más de uno que no se aprende por la alegría y la satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conseguir algo; que lo que cuenta en las escuelas y centros de enseñanza no es el saber y comprender, sino el hacer a alguien creer que se sabe y se comprende; que el conocimiento resulta valioso no porque nos ayude a abordar mejor los problemas de la vida privada y pública, sino porque se ha convertido en un artículo que se puede vender a elevados precios en el mercado (Holt, 1969, p. 47)

Esta escuela-empresa, que define las relaciones entre el maestro y el estudiante, limita el ejercicio de ambos, tanto de enseñar como el de aprender y se configura así la concepción de educación que Rousseau discutió en su momento, dirigida principalmente a las necesidades de la sociedad que hace de los hombres sus instrumentos y no hombres libres. Esta educación, desde el punto de vista político del filósofo, forja hombres dependientes, que no son capaces de resolver preguntas acerca de sí mismos a propósito de sus gustos e intereses, pues estos ya están trazados en ese camino de éxito en el que debe ingresar y competir. Es decir, en la relación que se configura en la escuela actual entre maestro y estudiante, lo que menos se da, es aquello que señaló Rousseau como necesario para la formación de los hombres libres y, en consecuencia, de ciudadanos que trabajan en conjunto por una sociedad en la que prime el interés común sobre el interés particular, a saber: "(…) conceder libertad verdadera y menos dominio, dejarles más obrar por ellos mismos y exigir menos del otro" (Rousseau, 2011).

La educación según el principio del amor propio

La escuela del siglo XXI se encuentra inscrita en un conjunto de discursos y prácticas propias del neoliberalismo que son determinantes de un criterio para vivir y actuar entre nosotros como seres humanos, no solo como estudiantes o maestros, sino también como ciudadanos, a saber, la competencia de todos contra todos. Esta situación parece ser el resultado de lo que Rousseau denunció

como el gran mal de la sociedad, el cual consiste en que, desde la infancia, el hombre ha sido educado para servir o esclavizar a alguien, para ocupar un sitio que le es preexistente al curso de su vida y es desconocedor de sus propios deseos. Esta crítica que hace Rousseau a la educación de su época se concreta en la idea que se educa a los hombres en el amor propio, es decir, para servir a otros o para reclamar el servicio de otros, para trabajar como única forma del destino de nuestras vidas y para sobrevivir, más que para vivir plenamente.

Para el filósofo, esta educación que forma ciudadanos en tanto piezas del engranaje social, está basada en el amor propio; mientras que, una educación que tome como principio el amor de sí o mejor, el amor propio expandido, en tanto el amor de sí es un principio primitivo al cual ya no se puede acudir, será aquella que forme hombres antes que ciudadanos, mediante la cual puedan conocer su potencia, en el sentido de aquello que puede con sus fuerzas físicas y su fuerza vital, para construirse una vida plena, en la que no dependa de otros más que de sí mismo para ser feliz y suficiente, a partir de lo cual, podrá establecer relaciones de independencia y libertad entre los hombres.

La felicidad en Rousseau no está directamente relacionada con un estado de ánimo o la plenitud del ser humano. Según Waksman (2013), el problema de la felicidad está estrechamente relacionado con los principios que subyacen en la obra de Rousseau: el amor de sí o el amor propio expandido, que establecen las condiciones para la libertad. La clave para lograr la unidad del ser humano y, por ende, la felicidad, radica en la capacidad de expandir el amor propio, lo cual se equipará a la práctica de la virtud. Esta expansión es también necesaria para la formación de la voluntad general y, por consiguiente, para alcanzar la libertad.

Al enfocarse en la expansión del amor propio como el centro de la transformación humana que busca Rousseau, se aleja de las interpretaciones colectivistas y coloca al individuo y sus intereses

como requisitos para la libertad y la felicidad pública. Para el filósofo Rousseau (2011, p. 94), es indispensable que el niño no desee por fuera de sus capacidades, porque esto lo llevará a ser infeliz. La felicidad, entonces, es un equilibrio entre lo que desea y lo que puede, por lo que la educación debe disminuir el exceso de los deseos, para que el niño entienda el equilibrio entre lo deseado y lo que puede obtener, a partir del conocimiento de sí mismo, en términos de inclinaciones y disposiciones.

Señala Rousseau, que las prácticas de crianza que forman ciudadanos en el amor propio, como, por ejemplo, cuando la nodriza le arrebata al niño el movimiento de sus extremidades a través de vendajes impidiendo que su cuerpo se desarrolle de forma natural, cuando se imponen hábitos que lo desvían de sus capacidades naturales, o cuando se evita que vea e interactúe con objetos nuevos que les permitirán conocer el mundo exterior, le impiden experimentar su potencia, haciendo así que no pueda conocer lo que su cuerpo es capaz de hacer, que conozca el mundo por su propio esfuerzo, inscribiendo al niño en relaciones de dependencia y dominio con las cosas y con los otros[102].

Es decir, para el filósofo, el hombre nace en un conjunto de relaciones que lo afectan y lo transforman, volviéndolo egoísta, envidioso y competitivo. Por ejemplo, el niño nace en una familia[103] y esta es ya una relación formal constituida por la sociedad, en la que los

102 Al respecto, en el artículo *La noción de niño en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze*, se hace una revisión de lo que Deleuze denomina el principio de la propuesta de educación en Rousseau, que tiene que ver con la práctica de llevar el niño hacia las cosas y no las cosas hacia el niño. Esto que es expuesto por Rousseau en su tratado sobre educación, es retomado por Deleuze como criterio fundamental en la producción de la subjetividad del niño en la sociedad, pues se trata de cambiar los términos de las relaciones, sacando al niño del centro alrededor del cual giran los objetos y las personas, y en su lugar acudir a su propio esfuerzo, en el ejercicio de conocer lo que puede a partir de él (Galindo, 2023).

103 Donzelot afirma que, durante el Antiguo Régimen, la familia era sujeto y objeto de gobierno. En este sentido, eran sujeto por efecto de la distribución interna del poder, por ejemplo, la mujer, los niños y empleados les correspondía obedecer al jefe de la familia. Así pues, eran objeto en la medida en que dicho jefe de la familia está incluido en relaciones de dependencia, porque es a través de él que la familia está inscrita en grupos como corporaciones, aldeas o comunidades (Donzelot, 2008).

padres velan por el cuidado de los niños y, en este ejercicio, muchas veces coartan la posibilidad de que desarrollen sus propias fuerzas, que les son dadas de manera innata por la naturaleza. Así como se le limita, muchas veces, por el exceso el cuidado del niño, también se le inscribe en ideas como la propiedad privada, la inteligencia y la belleza, entre otras, con las que empieza a construir una relación consigo mismo y con los otros de comparación, en la que se fortalece el deseo de ser y vivir como otros, de ocupar el lugar de otros, sin conocer el lugar propio.

Así las cosas, cuando de lo que se trata es de la copia o la imitación de lo que hace el otro por el desconocimiento de lo que cada uno puede, solo la impotencia resulta de ello, pues al nunca llegar a ser como ese otro que se nos presenta como modelo, se produce una relación malvada, en la que lo único que se espera es que el otro desaparezca para ocupar su lugar, con la pretensión de ser ese otro que nunca seremos, por lo que nunca se saldrá de ese estado de insatisfacción y en ocasiones de desprecio con lo que se es por lo que no se puede ser.

En este sentido, las relaciones en las que está inscrito el niño al nacer se alejan del principio del amor de sí, de la posibilidad que encuentre la suficiencia para vivir por fuera de la dependencia y la comparación, lo cual afecta su naturaleza, la transforma, en el sentido que sus inclinaciones y disposiciones no serán el resultado de su propio esfuerzo por conocer lo que puede de acuerdo con las fuerzas y condiciones en que vive, sino que serán el dictamen externo que le indica qué debe y qué no debe ser o cómo debe o no vivir su vida y, en esta medida, se limita su libertad, pues siempre va a depender de los demás, de un criterio externo que le dé validez a su modo de existir.

De esto se trata la crítica de Rousseau, pues para él, la educación de su época se ocupa de formar al niño en el amor propio, perpetuando las relaciones de desigualdad, en las cuales, quedarán sometidos los hombres unos a otros, y sumergidos en una sociedad competitiva,

de comparación, egoísta y envidiosa. En este orden de ideas, cuando se piensa, por un lado, al hombre como parte de un todo, como una pieza más de un engranaje en el que debe encajar, las instituciones sociales como la escuela, tendrán que formarlo para ocupar un lugar que le es dado por otros de quienes depende y ante los cuales la sumisión y el sometimiento parecen necesarias para lograr esa existencia que sentirá como propia.

Así, la escuela educa para que los niños aprendan a desempeñar un oficio o profesión marcado por el orden social (Rousseau, 2011), antes que permitirle conocerse, saber vivir, ser feliz y sacar partido de sí mismo. Al respecto, señala Rousseau:

> Las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el yo a la unidad común, de suerte que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y no sea sensible más que en el todo. (2011, p. 48)

En este orden de ideas, lo que está poniendo en discusión Rousseau es la concepción antropológica del hombre como herramienta, que fundamenta las prácticas educativas y que se materializa en instituciones sociales como la escuela. Al respecto, señala Duchet que para Rousseau la característica propia de la naturaleza del hombre es la libertad, por lo que no lo define por su facultad de razonar, sino por su calidad de agente libre (Duchet, 1975, p. 287). De ahí que para el filósofo no se educa al niño mediante preceptos, sino en el ejercicio de su fuerza vital para que pueda reconocer el conjunto de relaciones que le preexisten, lo afectan y lo transforman, sin embargo, cuando se asume que el hombre se define más por su facultad de razonar, esta última queda inscrita en la perspectiva de su utilidad para el trabajo.

Para Rousseau (2011), una educación basada en al amor de sí, necesaria para la formación de hombres libres y, en consecuencia, de ciudadanos que trabajan en conjunto por una sociedad en la que

prime el interés común sobre el interés particular, sería aquella que sea capaz de: "[…] conceder libertad verdadera y menos dominio, dejarles más obrar por ellos mismos y exigir menos del otro" (p. 96). En este sentido, la máxima que el filósofo plantea frente al problema de la formación del hombre libre[104], es decir, en términos de su naturaleza para que se conozcan a sí mismos en el sentido de sus inclinaciones y disposiciones, y pueda poner en juego el amor propio expandido y la conmiseración como principios para las relaciones con los otros, es del siguiente tenor:

> Solo hace su voluntad quien, para hacerla, no necesita poner los brazos de ningún otro al extremo de los suyos: de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad sino la libertad. El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental. No se trata más que de aplicarla a la infancia, y todas las reglas de la educación derivan de ella. (Rousseau, 2011, p. 121)

Sin embargo, los planteamientos actuales sobre la educación vinculados a la lógica del mercado responden más a la antítesis de esta máxima, es decir, se privilegia la autoridad sobre la libertad, en tanto, enseñar o aprender están sujetos a los métodos que garantizan la efectividad del primero y las mediciones que corroboran el segundo según un estándar esperado de lo que deben saber hacer los estudiantes al salir de la escuela. De ahí que, no se trata de la voluntad de unos u otros, en su lugar, los estudiantes y los maestros deben responder a las exigencias que la sociedad y las empresas hacen de habilidades prácticas para que los primeros puedan desempeñarse en oficios y los segundos garanticen el entrenamiento en competencias como la autonomía, procesamiento de la información, resolución de conflictos, creatividad, toma de decisiones y "trabajo en equipo"[105].

104 De acuerdo con Mauro Armiño, el *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750), el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1754) y *Del contrato social* (1762), configura un tríptico a través del cual, el filósofo configura una noción de "hombre político" a partir de los planteamientos sobre la naturaleza, la perfectibilidad y la libertad.

105 El MEN propone una clasificación de las competencias que comprende tres grandes grupos. En

En este orden de ideas, como lo plantea Bejarano, la formación por competencias implica un cambio en la concepción de la educación, enfocándose en el desarrollo de habilidades prácticas y aplicables, que responden a la preocupación por producir los sujetos que las sociedades modernas requieren en función del crecimiento económico de los países (Bejarano, 2021, p. 10). A través de los sistemas educativos, estos sujetos deben desarrollar habilidades, competencias y conocimientos prácticos para la vida, el trabajo y el emprendimiento. Aunque la competencia se plantea como la habilidad que se desarrolla en contextos determinados, es decir, que se forma al estudiante para que pueda enfrentarse a distintas situaciones de la vida cotidiana y del trabajo, este último limita en gran medida lo que se enseña y lo que se aprende.

Tal como lo plantea Christian Laval, la educación está sometida a la lógica económica, pues se parte de la idea de solo enseñar aquello que sea útil y, por ende, que se considera necesario para ese futuro ya determinado que se le ha trazado al estudiante como su destino (Laval, 2004). De ahí que lo que se enseña y lo que se aprende adquiere valor por la utilidad que esto tenga para el mercado laboral, la escuela del siglo XXI se ocupa entonces de garantizar la formación respecto de un mínimo de habilidades y competencias útiles para

primer lugar, se encuentran las competencias básicas, que son las habilidades fundamentales que permiten acceder al trabajo o a la educación superior. En el ámbito laboral, se consideran requisitos mínimos para desempeñar una ocupación u oficio. En el contexto educativo, determinan el perfil de ingreso a la educación superior y sientan las bases para el desarrollo de competencias más complejas a lo largo de la formación profesional. En segundo lugar, se encuentran las competencias genéricas o transversales, que son habilidades necesarias en diversas profesiones y ocupaciones. Proporcionan a los trabajadores las herramientas para analizar problemas, evaluar estrategias y ofrecer soluciones adecuadas en situaciones nuevas. Por último, se encuentran las competencias específicas, que son las necesarias para desempeñar una ocupación o profesión en particular, están relacionadas con funciones o puestos de trabajo específicos. Proporcionan al estudiante o al trabajador los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de esa profesión o actividad laboral. Históricamente, ha existido un debate sobre si la formación de un profesional debe enfocarse más en la teoría o en la práctica. La formación basada en competencias surge como una alternativa para superar esta dicotomía. Se trata de un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y potenciar el capital humano en un mundo caracterizado por constantes cambios y la sociedad del conocimiento del siglo XXI. En este enfoque, el concepto de competencia tiene un impacto directo en la forma en que se imparten los contenidos. En lugar de centrarse en la cantidad de información a transmitir, se prioriza su relevancia para el desarrollo de la competencia. Así, los currículos buscan desarrollar competencias disciplinares relacionadas con las funciones específicas del sector productivo (MEN, s. f.).

introducir a los estudiantes en las demandas de trabajadores que hace la sociedad neoliberal.

De igual forma, bajo la lógica de la educación como un servicio, esta tiene un costo que es asumido por las familias a la manera de una inversión para su vida, lo que vuelve el saber que circula en la escuela una mercancía de consumo, de la cual se espera un rendimiento, por un lado, el prestigio, como efecto de la comparación entre los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales o internacionales, que sirva como garantía para quienes demandan una educación de calidad y, por otro lado, en términos de un capital ganado para los estudiantes que pueda ser explotado para mayores rendimientos, es decir, que sea útil para ingresar al mundo del trabajo.

Así pues, la educación en esta perspectiva nada tienen que ver con construir una experiencia vital con el saber y el conocimiento, con la apuesta de que por medio de ella sea posible conocernos a nosotros mismos en términos de aquello que nos hace sentir bien y felices, y mucho menos en el trabajo con otros sin que exista de por medio la rivalidad; en su lugar, se ocupa de formar en la obediencia y en la desconfianza sobre lo que puede y sabe un estudiante, propio del escenario de competencia en el que quedan inscritos los estudiantes, los profesores y la escuela. Al respecto, Holt plantea que esta lógica pone a las escuelas, los estudiantes y especialmente a los profesores en situaciones difíciles, pues según afirma "En lugar de desarrollar el intelecto, carácter y potencialidades de los estudiantes, los utilizan cada vez más para sus propios fines en una competición inspirada por la vanidad y destinada a la consecución de dinero y prestigio" (Holt, 1969, p. 40).

A partir del punto de vista construido por Rousseau sobre la educación y el amor de sí y el amor propio, se puede considerar que es el discurso y las prácticas del neoliberalismo las que constituyen uno de los acontecimientos que pusieron a los estudiantes y los maestros en la escuela del siglo XXI en un estado de competencia,

que hace que sus disposiciones, es decir, lo que desean, e inclinaciones, es decir, lo que pueden hacer con lo que saben, quede relegado a las exigencias externas que los miden y los definen. Por tanto, las relaciones que se construyen en la escuela bajo esta lógica de enseñar lo útil, lo mínimo y lo necesario para que se vincule al mundo del trabajo, se forjan bajo el criterio de competencia entre los estudiantes, los maestros y las escuelas, e instaura en ellos el egoísmo, la envidia, la trampa, a partir de la comparación y la medición, que se vuelven instrumentos por excelencia para las escuelas y los sistemas educativos, a propósito del prestigio como lo plantea Holt (1969) o de la rentabilidad de sus servicios como lo plantea Laval (2004).

En este orden de ideas, la escuela-empresa o la escuela-fábrica, al estar al servicio de la competitividad económica, educa a los estudiantes en la perspectiva de su servicio como hombres para el trabajo, y no en el sentido de sus inclinaciones y disposiciones como razón de ser de su existencia. De ahí que lo que importe sea el lugar que ocupará cuando termine de estudiar, la función que desempeñará de acuerdo con la posición social que es determinante e inalterable en ocasiones. Así, los niños de clases populares sabrán por su procedencia, que su lugar será el de ocupar determinados oficios o profesiones, como el de profesor, contador, secretaria, ama de casa, etc., mientras que aquellos que hacen parte de una minoría privilegiada, sabrán que su lugar será el de dirigir o gobernar.

En síntesis, se puede plantear que la educación en el sentido del amor propio se encarga de educar trabajadores, antes que hombres que sepan conocerse a sí mismos en términos de sus gustos y pasiones, aquello que los impulsa a vivir una vida feliz y tranquila, no solo en la perspectiva de la sobrevivencia fundada en la ganancia económica. Se educa en la perspectiva de un futuro que ya está trazado desde el ingreso del hombre a la vida social, y no en el sentido de su presente, que tiene que ver más con reconocer sus gustos, pasiones, deseos, inclinaciones o disposiciones, que no tienen que ver con lo que será, sino con lo que es, en otras palabras,

se educa para una vida futura, no para vivir en el presente. Así pues, las relaciones entre maestro y estudiante en la escuela actual son limitantes para ambos. El estudiante está sujeto a lo que su maestro debe enseñarle, a propósito de las habilidades y competencias necesarias en la sociedad y el maestro, por su parte, se ve condicionado por el requerimiento del cliente, en este caso los padres, la sociedad, las empresas, que esperan de la educación un beneficio futuro o como escuchamos en el decir popular, que sirva para que los estudiantes sean "alguien en la vida".

Algunas ideas sobre la educación en el amor propio expandido

La escuela, al inscribir al estudiante en este escenario de competencia, afirma como condiciones necesarias para sobresalir en ella el egoísmo y la indolencia, en tanto la preocupación siempre está dada en la manera como lo que se aprende o lo que se hace en la escuela le es útil a un individuo, para su trabajo, para su futuro, nunca en la perspectiva de un bien común. De ahí que, en la sociedad y en la escuela en particular, se le hace creer tanto a estudiantes como maestros que sus compañeros son sus enemigos, sus competidores, que para que haya un ganador, necesariamente debe haber un perdedor. En la escuela del siglo XXI, se antepone el beneficio personal por encima del beneficio común; lo importante siempre es sobresalir y ocupar el primer lugar, sin importar el daño que pueda causarle al otro, por la constante competencia en la que han sido inscritos socialmente.

La escuela se ocupa de reafirmar este tipo de hombre que la sociedad forma, es decir, no se ocupa de cuestionarlo, de tratar de cambiar la situación social, sino de reproducirla, de preparar a los estudiantes para que vivan en ese mundo en el que prima el beneficio propio sin importar si eso implica un daño para los otros. De ahí que, la relación pedagógica a finales del siglo XX y el siglo XXI en la escuela, queda reducida a un tipo de transacción, en donde el maestro es un empleado de la escuela cuya función es dotar al estudiante de

competencias útiles para el trabajo[106] y el estudiante es un cliente que adquiere un producto que le traerá beneficios futuros, por tanto, es quien demanda un servicio educativo que le brinde herramientas y le posibiliten ser apto para el trabajo.

En otras palabras, al modelo de escuela del siglo XXI no le interesan las preocupaciones y necesidades del estudiante, lo que le importa es definir lo que debe saber y lo que debe hacer, los contextos en los que eso cobra sentido. De acuerdo con Laval (2004), la cultura, el saber, el conocimiento cada día están más guiados por la eficacia y el modelo económico neoliberal que impide que la escuela se proponga un fin más allá del dinero y del beneficio de las grandes empresas privadas. Así las cosas, muchos estudiantes no van a la escuela motivados por la pasión por un campo de estudio determinado, por el deseo de aprender y crecer como individuos. La priorización de competencias y habilidades empieza a dejar a un lado las aspiraciones individuales, el crecimiento personal o la felicidad del estudiante. La dinámica escolar no permite que explore sus gustos, sus pasiones, lo que desea saber y conocer, tal como lo planteará Rousseau en su tratado sobre educación, en el cual señala que este impedimento se produce porque no permitimos que los estudiantes razonen por sí mismos, sino a través de la forma como los concebimos en la cultura (Rousseau, 2011, p. 265).

Sin embargo, al acudir a la noción de amor de sí o amor propio extendido, se entiende que el estudiante, no nace queriendo competir con los demás, no nace queriendo ser el mejor, no nace con intenciones de hacer daño al otro, son las condiciones en las que se ve inmerso en la sociedad las que lo hacen querer competir.

106 Históricamente, ha existido un debate sobre si la formación de un profesional debe enfocarse más en la teoría o en la práctica. La formación basada en competencias surge como una alternativa para superar esta dicotomía. Se trata de un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y potenciar el capital humano en un mundo caracterizado por constantes cambios y la sociedad del conocimiento del siglo XXI. En este enfoque, el concepto de competencia tiene un impacto directo en la forma en que se imparten los contenidos. En lugar de centrarse en la cantidad de información a transmitir, se prioriza su relevancia para el desarrollo de la competencia. Así, los currículos buscan desarrollar competencias disciplinares relacionadas con las funciones específicas del sector productivo.

De ahí que para Rousseau la educación se vuelve una posibilidad para que el hombre pueda formarse de acuerdo con su naturaleza, la cual busca que el niño pueda ejercer la libertad que le es dada por la naturaleza misma, en términos de inclinaciones y disposiciones. Las inclinaciones implican que el niño procure su supervivencia, su conservación, ya que, al nacer, la naturaleza le proporciona una fuerza vital para ello; las disposiciones por su parte son las elecciones que hacen los seres humanos ante una situación, pero son alteradas por los hábitos que adquieren en sociedad, es decir, son aquellas acciones en donde el niño puede decidir entre hacer el bien o el mal, entre ser envidioso y competitivo o procurar sus intereses sin dañar a los demás.

El tratado sobre educación planteado por Rousseau busca que el niño se conozca a sí mismo, conozca sus capacidades y sus habilidades, lo que puede su cuerpo. El filósofo pretende que el niño sea hombre antes que ciudadano, en otras palabras, que pueda ejercer su libertad antes que responder a los requerimientos sociales sobre su modo de ser y de vivir como ciudadano. Lo que se busca es formar al hombre en sí mismo y en condición de libertad, antes que entrar en relaciones con los demás en las que su lugar como ciudadano sea el resultado de la aceptación de la determinación de otros que le digan cómo pensar y cómo vivir, es decir, un ciudadano por obligación y no por voluntad.

Así las cosas, el problema al que se enfrente Rousseau mediante su tratado sobre educación parece seguir siendo actual, en tanto se trata de la pregunta por la forma como se educan hombres en condición de libertad y no de esclavitud, para vivir en el amor de sí o el amor propio expandido y no en el amor propio. En este sentido, Deleuze plantea en sintonía con la crítica de Rousseau sobre la sociedad, que esta última engendra el amor propio y apaga el amor de sí en los individuos, señalando que: "No es que el niño sea malvado (...) es simplemente que lo ponemos, la sociedad lo pone inmediatamente en situaciones en las que tiene tal interés en ser malvado, que entonces se vuelve malvado a toda velocidad" (Deleuze, 2016, p. 75).

El término "malvado" puede interpretarse como aquellas circunstancias en las cuales el ser humano busca la aprobación externa para alcanzar la felicidad, lo que lo lleva a compararse y competir con quienes lo rodean. Por ejemplo, en el aula de clase, cuando los niños necesitan que el maestro les indique lo que tienen que escribir en el cuaderno, en qué color escribir, en qué momento ponerse de pie, en qué momento sentarse, entre otras situaciones, porque no son capaces de tomar decisiones por sí mismos, no se les permite tomarlas de manera autónoma, pues lo que importa en la escuela no son sus preocupaciones, sino lo que la sociedad y las instituciones necesitan que ellos hagan y aprendan.

Es así como, pensar la educación desde el punto de vista de Rousseau, implica que, cuando se presente una situación que le dé un interés de ser malvado al niño, o al estudiante, o al maestro, estos sean capaces de cambiar la situación, seleccionar y eliminar aquellos elementos que le den interés en ser malvado, lo cual solo es posible si cuentan con un conocimiento de sí. Esta capacidad es llamada por Rousseau "moral sensitiva", este es el conocimiento de sí, de su naturaleza y esto es lo que le da libertad, en tanto al tener criterio para tomar decisiones, actuará para salirse de aquellas situaciones en las que se ve dominado o dependiente de la voluntad de otros.

En este sentido, el maestro, en términos de Rousseau, debe ser el encargado de "(…) instaurar situaciones en las que (los estudiantes) no tengan interés en ser malvados, o bien seleccionar en la situación eliminando los elementos que les dan un interés en ser malvados" (Deleuze, 2016, p. 70). De lo que se trata es de forjar al estudiante en el ejercicio de su voluntad, de que tenga la posibilidad de pensar por sí mismo, de tomar decisiones sobre su vida, de construir un criterio acerca de lo que acontece a su alrededor, aquello que le permitirá formarse como un hombre libre.

Al respecto, el filósofo sugiere, para el caso de Emilio, que él debe conocer por sus propios medios sus fuerzas y lo que puede hacer,

desear y tener. Rousseau empieza por dejar que Emilio sea capaz de aprender cosas por sí mismo, sin necesidad de algún artefacto que le ayude a cumplir esa tarea, ya que afirma que "Como pueden más por sí mismos, necesitan recurrir a otros con menos frecuencia" (Rousseau, 2011, p. 91). Cuando el niño empieza a dar sus primeros pasos, no se le proporcionan andadores, chichoneras, carretillas, ni ningún objeto externo a su cuerpo, porque con los golpes y las caídas aprenderá a levantarse más rápidamente y sabrá de lo que es capaz su cuerpo por sí mismo. Todos estos objetos solo impiden que se desarrolle su naturaleza. Según Rousseau (2011), es durante la infancia que el niño debe explorar el mundo y relacionarse con él, antes que saber otras cosas.

En suma, es necesario dejar que los estudiantes tomen decisiones por sí mismos en las situaciones construidas por los maestros, para que en ellas puedan aprender a equivocarse y, a partir de sus errores o aciertos, conocer el camino que debe tomar. Por ejemplo, tal como plantea, se debe permitir que los niños evalúen su propio trabajo, ya que, al igual que un niño que aprende a hablar, si se les corrige demasiado, pueden perder la motivación y dejar de aprender. A través de la observación constante de su entorno lingüístico, los niños hacen los ajustes necesarios para adaptarse. Solo de ese modo podrán conocer sus capacidades, lo que pueden o no pueden hacer, lo que les gusta o no les gusta. Al respecto, menciona Holt:

> Los adultos dicen: "Si se deja que sean los propios niños quienes elijan, elegirán mal". Efectuarán evidentemente algunas elecciones horripilantes. Pero ¿Cómo puede una persona aprender a reconocer y modificar sus errores, si no tiene nunca oportunidad de cometerlos, o si se los corrige alguien en su lugar? Lo más importante de todo es: un niño al que no se concede nunca la posibilidad de elegir. ¿Cómo puede llegar a considerarse a sí mismo una persona capaz de elegir y de adoptar decisiones? (Holt, 1969, p. 38)

Bajo esta lógica, Rousseau (2011, p. 100) menciona una máxima elemental: "El hombre verdaderamente libre no quiere más de lo

que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental. No se trata más de aplicarla a la infancia y todas las reglas de educación derivarán de ella". Para poner en práctica esta máxima, Rousseau pone en situación a Emilio, remontándose a la idea de propiedad privada. Como Emilio vivía en el campo, tenía algunas nociones del trabajo de la tierra y deseaba imitar, producir, dar señales de poder. Estas señales de poder tenían que ver con lo que él veía en su entorno, es decir, en las labores del campo como labrar la tierra, sembrar, poseer un huerto, etc.

Un día, Emilio toma posesión de una tierra que no es suya y empieza a trabajarla. Siembra habas y va a regarlas a diario. Rousseau, su ayo, no se opone, pero, en cambio, empieza a animarlo y le explica términos como pertenencia y propiedad. Pero un día, Emilio llega a su cultivo y lo encuentra destruido. Allí conoce la desilusión, la amargura, la injusticia, la frustración. Cuando encuentran al responsable de tal acto, es decir, el dueño de la tierra, este empieza a culparlos de haber echado a perder su cultivo de melones. "Nadie toca la huerta de su vecino; todos respetan el trabajo de los demás a fin de que el suyo quede a salvo" (Rousseau, 2011, p. 121) le dice el dueño de la tierra a Emilio. Toda esta penosa situación, tenía un sentido para Rousseau, su ayo.

En primer lugar, la situación planteada por Rousseau indica que las lecciones deben basarse más en hechos que en palabras. En segundo lugar, el filósofo intenta que Emilio tenga una noción a partir de la experiencia de lo que puede y lo que no puede tener, de que no puede desear por fuera de sus capacidades, porque esto solo le dará infelicidad. Esto mismo puede ocurrir en la escuela actual, si los maestros permitimos que los estudiantes corran riesgos, sean capaces de juzgar la validez de su trabajo, puedan emitir juicios sobre lo que está bien o lo que está mal y comprendan de lo que son capaces. Al respecto, menciona Holt:

> pienso en mis alumnos de quinto grado, enseñándome sus ejercicios de aritmética y preguntando con ansiedad: "¿Están bien?", me miran como si estuviese loco cuando les replico "¿Tú qué crees?". Porque ¿Qué importa lo que ellos piensen? Lo correcto no tiene nada que ver con lo real, con la coherencia ni con el sentido común; lo correcto es lo que el profesor dice que es correcto; y la única forma de averiguar si algo está bien consiste en preguntárselo al profesor. Quizás el mayor de todos los daños que infligimos a los niños en la escuela es la de arrebatarles la posibilidad de juzgar la validez de su propio trabajo o privarles así de la capacidad de emitir tales juicios o incluso de la creencia de que pueden emitirlos. (Holt, 1969, p. 63)

Es de vital importancia permitir que los estudiantes evalúen su propio trabajo y desarrollen su capacidad para juzgar la validez de sus propias ideas. El sistema educativo ha arrebatado a los estudiantes esta posibilidad, ya que los hace depender de la opinión del profesor o de los otros[107], como los resultados de una prueba estandarizada que les dice no solo si son buenos o no, sino también les dicta el futuro de su vocación, en tanto devela que según un resultado deben estudiar cierta profesión o dedicarse a algún oficio en particular. Todo esto impide que puedan confiar en su propio juicio.

Para Holt (1969), el enfoque educativo debería centrarse en el desarrollo del criterio para actuar en los estudiantes, en lugar de simplemente hacerlos memorizar información y seguir reglas impuestas por el profesor. Además, al igual que para Rousseau, Holt considera que "El auténtico aprendizaje, un aprendizaje permanente y útil que conduce a una actuación inteligente y a nuevos aprendizajes, solo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende" (Holt, 1969, p. 11).

Para Neill (1963, p. 37), también es de vital importancia que los

107 El proceso de autoevaluación que se incluye en las instituciones educativas y que es de obligatorio cumplimiento, hace parte del referente externo a partir del cual el estudiante debe juzgarse a sí mismo y a los demás.

niños y los estudiantes descubran y exploren su propio aprendizaje, porque "Siempre que le decimos a Tommy cómo funciona su juguete, le robamos al niño el goce de la vida, el goce del descubrimiento, el goce de vencer un obstáculo. (…) Hacemos que el niño se crea inferior y necesitado de ayuda". Al explicar cómo funciona un juguete o resolver un problema por ellos, los adultos y maestros pueden estar limitando la capacidad de los niños y estudiantes para descubrir y experimentar por sí mismos. Además, al hacer esto, los adultos pueden estar socavando la confianza y la autonomía de los niños, haciéndolos sentir que necesitan siempre ayuda externa para resolver problemas, tal como ocurre en la escuela del siglo XXI.

Pero, en lugar de limitar el pensamiento de los niños, se sugiere dejar que ellos exploren y descubran por sí mismos, ya que esto puede proporcionar una experiencia más enriquecedora y fomentar su capacidad para resolver problemas y desarrollar habilidades por sí mismos. Neill menciona que "(…) el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida. Nuestra cultura no ha tenido mucho éxito; nuestra educación, nuestra política y nuestra economía conducen a la guerra" (1963, p. 36). Es decir, la misión de la educación es hacer que las personas sean felices en términos de Rousseau, es decir, que se conozcan a sí mismos en términos de sus inclinaciones y disposiciones, pongan en ejercicio el amor de sí o el amor propio expandido y la conmiseración como principios para las relaciones con los otros. En consecuencia, se necesita desarrollar individuos capaces de vivir vidas que partan del conocimiento de sí mismo, que respondan a las inclinaciones y disposiciones con las que cuenta cada uno, a partir de lo cual es posible vivir en relaciones de suficiencia en lugar de dependencia, de libertad en lugar de dominación.

Lo anterior, no se reduce simplemente a educarse para conseguir un trabajo, ocupar un puesto y subsistir en términos económicos, tal como está pensada la educación hoy en el contexto neoliberal. Esto implica proporcionar libertad, dignidad y respeto a los niños

tanto en casa como en la escuela, algo que muchos de ellos carecen en la actualidad (Holt, 1969), puesto que se les inculca la necesidad de competir y ser los mejores. Como lo señala Meirieu (2022), una educación que se base en la cooperación y la construcción del bien común, que utilice todos los conocimientos sobre el niño y la sociedad, y que reorganice la forma escolar para desacelerar y fomentar el gusto y el placer por aprender, aún está por hacerse.

Referencias

Armiño, M. (2011). "Prólogo." En *Emilio, o De la educación*, 9–30. 3a ed. Madrid: Alianza Editorial.

Bejarano, A. (2021). *La formación en competencias: un estudio sobre la gubernamentalidad neoliberal en la política educativa colombiana*. Bogotá: Universidad la Gran Colombia.

Deleuze, G. (2016). *La ética según Rousseau*.

Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Duchet, M. (1975). *Antropología e historia en el siglo de las luces: Buffon, Voltaire, Rousseau, Helvecio, Diderot.* Siglo XXI.

Espinosa, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, no. 21: 65–78.

Galindo, J. D. (2023). La noción de niño en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze. *Pedagogía y Saberes*, no. 59: 104–14.

Galindo, J. D. (2023). La noción de niño en los discursos pedagógicos en Colombia 1960 - 1970. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX.* Buenos Aires: Crítica.

Holt, J. (1969). *El fracaso de la escuela.* Madrid: Alianza Editorial.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, editado por Jorge Larrosa. Madrid: La Piqueta.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Barcelona: Gedisa.

Meirieu, P. (2022). El Futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 34, no. 1: 69–81. https://doi.org/10.14201/TERI.27128.

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2007). *Por primera vez Colombia participa en el estudio internacional PISA*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-139906.html#:~:text=M%C3%A1s%20importante%20a%C3%BAn%2C%20PISA%20permite,factores%20que%20afectan%20el%20aprendizaje.

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad.

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (s. f.). Fundamentos conceptuales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-299611.html.

Neill, A. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Páez, E. (2017). *La Organización Mundial del Comercio, los Educational Services y La Universidad: Políticas Públicas, Calidad, Servicios Educacionales y Universidad en Colombia*. Tunja: Uptc.

Rousseau, J.-J. (2008). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio, o De la educación.* Madrid: Alianza.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. New York, http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF.

Valderrama, F. (1995). *Historia de la Unesco.* 2a ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Waksman, V. (2013). Jean-Jacques Rousseau: el amor de sí mismo y la felicidad pública. *Anacronismo e Irrupción Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna* 3, no. 4: 104–27.

Waksman, V. (2016). *El laberinto de la libertad: Política, educación y filosofía en la obra de Rousseau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tercera parte

Apuestas cruzadas con Rousseau

El lugar de Rousseau en *Las palabras y las cosas*[108]

Alessandro Francisco[109]

En cada momento de su existencia, un individuo podría llegar a ser diferente de lo que es; sin embargo, su nombre propio lo remite a la obstinada invariabilidad de sus posibles devenires. Por eso la historia siempre se enfrenta a la soberanía arrogante del nombre propio. Disipar su aura es una de las tareas del historiador

Patricio Boucheron (2015)

Introducción: posición del problema

En 1966 se publicó *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas,* de Michel Foucault. En ella, se ejercita un método: la arqueología, procedimiento de descripción y análisis del discurso, de inspiración kantiana (Foucault, 2001a, p. 1107), que permite escudriñar la historia de los saberes occidentales a partir de la transformación de las condiciones de posibilidad de los propios saberes, sin referencia a descubrimientos, hechos o ciclos como

108 A Maria Constança Peres Pissarra y Barbara Rodrigues Barbosa, en nombre de la deferencia por el siglo XVIII que nos une. A los historiadores Daniela Colombo Faquim, Margareth Rago y Francisco Alambert, por una otrora historia sugerida y, en pocas ocasiones, emprendida con todas sus consecuencias.

109 Director de programa en el *Collège international de Philosophie* (París, Francia), investigador en el Centro de Estudios Jean-Jacques Rousseau en Brasil e investigador asociado en el *Laboratoire d'études et de recherches sur les logiques contemporaines de la philosophie* en la Université Paris 8. alessandro.l.francisco@unesp.br. https://orcid.org/0000-0002-7863-0083

marcas divisorias entre épocas. Son las metamorfosis en el suelo histórico las que nos permiten reconocer sus discontinuidades, los umbrales entre épocas.

La nueva escansión[110] desplaza el inicio (Foucault, 2001a, p. 627), de la modernidad occidental a finales del siglo XVIII, separándola del llamado Renacimiento –período cuya posición en la historia de la cultura occidental está siendo reevaluada–[111] (Chandelier, 2021), autorizando la división de la historia de los saberes analizados[112] en tres períodos, a partir del siglo XVI: Renacimiento, Edad Clásica y Modernidad. Esta, según Foucault (2001a, p. 627), se extendería hasta mediados del siglo XX, inaugurando una nueva época, por él no nombrada.

Desde esta perspectiva, la investigación de Michel Foucault se sitúa más precisamente en el campo de la historia que en el de la filosofía misma, aunque propone un tipo de historia bastante singular, dedicada al estudio de los "sistemas de pensamiento". Se trata de un proyecto que da nombre a la cátedra creada para recibirlo en el *Collège de France* en 1969 –*Historia de los Sistemas de Pensamiento*– y cuya orientación se puede encontrar en una expresión de Immanuel Kant en *Progresos de la metafísica en Alemania desde los tiempos de Leibniz y Wolff: "philosophischen Geschichte der Philosophie" ("Historia filosófica de la filosofía")*[113].

110 Escansión: esta palabra se utiliza como sinónimo de división. Según la RAE, la palabra escansión significa medir el verso, contar el número de pies de las sílabas de que consta.

111 Véase Mazel (2021).

112 Es crucial entender que, en las *Palabras y las cosas,* no se propone en absoluto la división de las épocas sobre la base de totalidades culturales, en lo que sería "el signo unitario de una época", (Foucault, 2001a, p. 705) y (Foucault, 2015b, p. 17). Los *epistemai* –especificamente los dispositivos discursivos– y, más tarde, los dispositivos propiamente dichos no son como la *Weltanschauung* de Wilhelm Dilthey o como el *Idealtypus* de Weber, ni siquiera la noción de a *priori* histórico de una época, elemento aún más fundamental en relación con el orden del discurso, pretende dar cuenta de la totalidad de una cultura en una época dada (Foucault, 2001b, p. 301); (Foucault, 2001a, pp. 705 y 876) y (Foucault, 2001b, pp. 846-847)

113 "Una historia filosófica de la filosofía no es posible histórica o empíricamente, sino racionalmente, es decir, *a priori*. Porque, incluso, si establece hechos de la razón, no es del relato histórico que los toma prestados, sino que los extrae de la naturaleza de la razón humana, como arqueología filosófica" (Kant, 1990, pp. 341-342).

Respetando esta atención a las transformaciones en el "espacio de orden" (Foucault, 2015a, p. 1042) de los saberes –en el orden del discurso–, por tanto, proponemos, en este breve estudio, tomar el nombre de Jean-Jacques Rousseau como elemento de análisis con la intención de situarlo en el escrito de 1966, con vistas a responder a la pregunta: ¿cuál es el lugar de Jean-Jacques Rousseau en *Las palabras y las cosas*?

Las palabras y las cosas: división de lo escrito – escansión de la historia

Las palabras y las cosas se dividen en dos partes. La primera, compuesta por dos capítulos introductorios, dedicados al estudio de las condiciones de posibilidad de los saberes propios del Renacimiento, y otros cuatro capítulos dedicados al análisis de aquellos que son las características de los siglos XVII y XVIII, la llamada Edad Clásica, período privilegiado en las investigaciones de Michel Foucault. La segunda parte, compuesta por cuatro capítulos, está dedicada al período que él llamó Modernidad.

La división del libro sigue la línea - escansión histórica de los saberes analizados por él, según las transformaciones del "*a priori histórico*", es decir, de lo que "condiciona todos los discursos de una época dada, la formación de sus objetos, la definición de sus conceptos, la elaboración de sus métodos, así como la forma de su veracidad" (Sabot, 2006, p. 205). Cada época de la secuencia: Renacimiento, Edad Clásica y Modernidad, permite distinguir una "red anónima de imposiciones" (2006, p. 207), un "campo epistemológico" (Foucault, 2015a, p. 1042) o incluso "un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de las relaciones" (Foucault, 2001a, p. 704), así como reconocer sus respectivos regímenes de organización: la semejanza, la representación, la historia.

Con el fin de presentar el paralelismo entre la división de la escritura y la escansión histórica sugerida por Foucault, de modo que le permita al lector una comprensión más clara del enfoque

arqueológico, proponemos la siguiente tabla, sin pretender incurrir en reduccionismos.

Parte	Capítulo	Título	Época	Régimen de organización
Prefacio	–	–	–	–
I	I	Las meninas	Renacimiento	Semejanza
	II	La prosa del mundo		
	III	Representar	Edad clásica	Representación
	IV	Hablar		
	V	Clasificar		
	VI	Cambiar		
II	VII	Los límites de la representación	Modernidad	Historia
	VIII	Trabajo, vida y lenguaje		
	IX	Los hombres y sus duplos		
	X	Las ciencias humanas		

Existen dos problemas examinados por Michel Foucault en sus escritos. El primero, aquel de las simultaneidades epistemológicas o la conciliación entre el "orden del conocimiento" y el "orden de las configuraciones epistemológicas" (Foucault, 2001a, p. 1028), es decir, tratar de comprender qué es lo que hace posible que prácticas científicas que son extrañas entre sí presenten simultáneamente transformaciones de un mismo carácter. El segundo problema corresponde a la relación entre las formaciones económicas y sociales y "lo que aparece dentro de las formaciones discursivas", y encuentra su justificación, como señala su propio enfoque, en el hecho de que "los conceptos científicos no expresan las condiciones económicas en las que surgieron" (2001a, p. 1029). Así, en este último caso, se trata de un tema muy querido por el marxismo, apartándose considerablemente de él.

Hasta aquí, hay dos consecuencias preliminares que merecen ser subrayadas. La primera, es la diferencia entre arqueología e historia de la ciencia y de la epistemología: en la arqueología, no se trata de

seguir una linealidad definida que obedece a un cierto progreso, es decir, un análisis que presupone "una relación dialéctica entre una consciencia individual y libre y el conjunto del mundo humano" (Foucault, 2001a, p. 634), ni de "descubrir la coherencia teórica de un sistema científico en un momento dado" (p. 1030). La segunda consecuencia, la constatación, con Jules Vuillemin (1969, p. 7), de que por medio de una arqueología del saber es posible promover una epistemología comparada, a pesar de que no sea una epistemología en sí misma.

Rousseau en *Las palabras y las cosas*

Una vez realizada, a modo de propedéutica, una brevísima presentación de *Las palabras y las cosas,* tratemos en la secuencia de identificar cada mención de Rousseau a lo largo del referido escrito, situando el período al que está relacionado –siempre de acuerdo con la periodización arqueológica– para, más adelante, comprender su lugar en la argumentación del libro.

La primera mención del nombre de Rousseau se hace en la sección *La imaginación de la semejanza*, en el capítulo titulado *Representar* (Foucault, 2015a, p. 1119). En ella, Rousseau aparece junto a Étienne de Condillac y David Hume, indicando que la semejanza –elemento organizador del régimen de verdad característico del Renacimiento– se separa de un sistema de signos, cuya interpretación "abría el campo de los conocimientos concretos" (2015a, p. 1120)y se vincula a la imaginación, por ejemplo, en los "confines del saber" (p. 1120), apuntando a una transformación en el régimen del conocimiento, que antes se presentaba a través de la interpretación y que, en el siglo XVII –inicio de la época clásica– implica una génesis. En el caso de Rousseau, esta génesis es perceptible en la "forma mítica del primer hombre" (p. 1119).

El segundo momento en el que se menciona su nombre se encuentra en el mismo capítulo, en el ítem *Mathesis* y *taxonomía*. En él, Foucault subraya lo que él llama la "unidad implícita, pero inevitable del

saber" (p. 1125), aunque se deje entrever dividido en ámbitos aparentemente absurdos, a través de algunos ejemplos: Quesnay, fisiócrata, es responsable del artículo *Evidencia* para la *Enciclopedia*; Condillac y Destutt establecieron las líneas del comercio y de la economía en la de las teorías del conocimiento y del lenguaje elaboradas por ellos; Turgot, referente de su época en las finanzas del Estado, fue el responsable del artículo *Etimología*, también para la *Enciclopedia*, "el primer paralelo sistemático entre la moneda y las palabras" (p. 1125), según Foucault; Adam Smith, no solo escribió *La riqueza de las naciones,* sino también sus *Consideraciones sobre la primera formación de las lenguas* (*The Philosophical miscelany,* 1761), y Rousseau, a su vez, tiene escritos tanto sobre elementos de botánica como sobre el origen de las lenguas. El propio nombre de Rousseau es evocado, entonces, como testimonio de la unidad implícita entre botánica y reflexión sobre las lenguas, cuya asociación permite reconocer un suelo epistemológico común a diferentes campos del saber.

La tercera referencia a Rousseau se encuentra en una nota a pie de página, en el capítulo siguiente titulado *Hablar*, en el ítem *Gramática general*. Se trata de una cita del *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, precedida por una referencia al artículo *Enciclopedia*, escrito para la propia *Enciclopedia*, y seguida de una alusión al mismo proyecto de una enciclopedia de las ciencias y las artes, con el objetivo de resaltar la apertura que hace posible una historia del conocimiento, en virtud de la pertenencia de la lengua al saber: a través del lenguaje es posible acceder a lo que está registrado por él. En el Renacimiento, siempre según Foucault, estaban presentes dos lenguajes –o tal vez dos dimensiones del lenguaje–: uno como "grafismo mezclado con las cosas, o que corre por debajo de ellas", y el otro, el de "comentario, exégesis, erudición", que pretendía enunciar lo que estas "marcas insistentes", estas "siglas" (2015a, p. 1127), tenían que decir. Así, se pasa del "hecho bruto" de la existencia del lenguaje a la liberación de un campo histórico al que el lenguaje permite acceder.

La cuarta mención se encuentra también en una nota a pie de página, en el ítem *La articulación*, en el mismo capítulo. En ella,

Foucault recupera la distinción entre vocales y consonantes hecha por Rousseau en el *Ensayo sobre el origen de las lenguas,* según la cual, las pasiones fueron pronunciadas por las primeras, porque están cantando; correspondiendo a las consonantes, que son rudas, enunciar las necesidades. Para Foucault, esta distinción atestigua la función que desempeña el lenguaje en la Edad Clásica, "en toda su densidad e incluso en los sonidos más arcaicos" (2015a, p. 1155), la cual es representar.

En el mismo capítulo, en el ítem *La designación*, se encuentra la quinta referencia a Rousseau. Es una referencia al *Discurso sobre el origen de la desigualdad,* especialmente, a la afirmación de que el acuerdo entre los hombres presupone una lengua previamente establecida –y no lo contrario– en la medida en que el "lenguaje de la acción" (sonidos, gestos, expresiones faciales) está en la génesis del lenguaje. Esto sirve a Foucault para poner de relieve que, en la Edad Clásica, donde hay naturaleza, no hay semejanza –elemento organizador del saber del Renacimiento– y que en el uso de la semejanza se establece el acuerdo voluntario entre los hombres. Se trata de subrayar, una vez más, la transferencia de la organización de los saberes del eje de la semejanza al de la representación, del Renacimiento a la Edad Clásica, indicando simultáneamente el cambio en la posición de la semejanza en el orden del discurso.

La sexta alusión a Rousseau también se encuentra en el capítulo *Hablar*, en el ítem *La derivación,* cuyo objetivo es discutir cómo las palabras, que son designación, pueden distanciarse de su significado original, tal como era concebido este proceso en la Edad Clásica. El ejemplo de Rousseau –"sin duda se habló de gigantes antes de designar hombres"– tomado del tercer capítulo *Ensayo sobre el origen de las lenguas* (Foucault, 2015a, p. 1168)[114], ayuda a Foucault a corroborar la tesis de que la lengua proviene de la naturaleza y luego, por analogía, nombra propiamente las cosas. Un ejemplo de ello, en la comprensión de la Edad Clásica, son las palabras

114 Véase "Essai sur l›origine des langues". En : Rousseau, 1995, p. 381.

escritas que inicialmente se figuraban –el alma designada por una mariposa, según el tratado de Charles de Brosses–, a diferencia de la concepción particular del Renacimiento, en la que "las palabras se proponen a los hombres como cosas que hay que descifrar". En el Renacimiento, la aglutinación de las letras en sílabas y de las sílabas en palabras se explica por "virtudes que las unen y las disocian" (2015a, p. 1081).

También en el mismo capítulo, el nombre de Rousseau aparece en el ítem *El cuadrilátero del lenguaje,* esta vez para ejemplificar lo que él llama la "gran utopía" relacionada con la experiencia clásica del lenguaje, es decir, de un "lenguaje perfectamente transparente en el que las cosas serían nombradas sin interferencias", lo que puede ocurrir, siempre según el pensamiento clásico, "por un sistema totalmente arbitrario" o "por un lenguaje tan natural que traduciría el pensamiento, como el rostro cuando expresa una pasión" (p. 1171). Según Foucault, Rousseau idealizaba –"soñaba", según sus palabras– precisamente con este lenguaje natural hecho de signos inmediatos.

En el capítulo siguiente, *Clasificar,* Rousseau es nuevamente mencionado, precisamente en el ítem *Lo que dicen los historiadores,* justo en el momento en que Michel Foucault presenta el problema que se propone enfrentar: el análisis de la historia natural. Se trata de mostrar que, en lugar de la perspectiva adoptada por la historia de las ideas hasta entonces, que funda el interés por las plantas y la agricultura característico de la Edad Clásica, en su relevancia económica, es decir, una relación causal, Foucault preferirá entender estos vínculos como correlaciones (Foucault, 2001a, p. 708). Rousseau sirve, aquí, para ilustrar el citado argumento de la Historia de las ideas, que será refutado en lo que sigue, específicamente la afirmación de que la dimensión económica fue la responsable de llevar a Rousseau a herborizar en su época (Foucault, 2015a, p. 1175).

En el último capítulo de la primera parte del escrito, titulado *Cambiar*, el nombre de Rousseau es evocado por última vez *en Las*

palabras y las cosas, en el ítem *El deseo y la representación*. Este es un pasaje crucial del escrito, en el que Foucault completa el análisis llevado a cabo hasta ese momento, explicando el "modo de ser del lenguaje, de los individuos, de la naturaleza, de los objetos de necesidad y de deseo" (2015a, p. 1265) –elementos, respectivamente, de las elaboraciones de la Gramática general, la Historia natural y el Análisis de las riquezas– característicos de la Edad Clásica, que es el modo de ser de la representación. Después de haber utilizado a *Don Quijote de la Mancha* para ilustrar el paso del Renacimiento a la Edad Clásica, Michel Foucault evoca a *Justine,* de Sade, para caracterizar este nuevo umbral, ahora entre la Edad clásica, época de la representación, y la Modernidad, período en el que la historia jugará un papel organizador de los saberes. El nombre de Rousseau se menciona junto al de Racine solo para atestiguar que la escritura de Sade "es el último lenguaje aún contemporáneo" (p. 1268) de ambos, en la medida en que *Don Quijote* lo inaugura y *Justine* lo cierra, circunscribiendo claramente la pertenencia de Rousseau a la época de la representación.

Como se ha señalado, el nombre Rousseau siempre se asocia a la Edad Clásica en *Las palabras y las cosas,* –como lo atestigua la siguiente tabla, que enumera y sitúa las menciones de él a lo largo del libro–, por lo tanto, a la representación. Esto hace de él, según la periodización propuesta por Michel Foucault, un contemporáneo –es decir, alguien que comparte el mismo suelo epistemológico, del mismo *a priori* histórico– de Condillac, Hobbes, Hume, Linneo, Buffon, Turgot, Smith y Quesnay, pero no de Franz Bopp, Georges Cuvier, David Ricardo, ni de Immanuel Kant.

	Capítulo	Ítem	Página Pléiade
1	Representar	La imaginación de la semejanza	1119
2	Hablar	"Mathesis" y "taxonomía"	1125
3		La gramática general	1137n
4		La articulación	1154n
5		La designación	1158
6		La derivación	1168
7		El cuadrilátero del lenguaje	1171
8	Clasificar	Lo que dicen los historiadores	1175
9	Cambiar	El deseo y la representación	1268

Retomando el problema

Habiendo circunscrito las menciones del nombre Rousseau en *Las palabras y las cosas*, es necesario comprender el manejo que se hace de él, de modo que, se pueda distinguir adecuadamente el procedimiento utilizado por Michel Foucault, es decir, su propio enfoque y sus implicaciones.

En una exposición de 1969 para la *Sociedad Filosófica Francesa*, titulada ¿Qué es un autor?, actividad que se inscribe en el horizonte de su candidatura al *Collège de France*, Foucault recupera críticamente *Las palabras y las cosas,* con el fin de dar precisión a las proposiciones allí presentadas, desestimando malentendidos y asumiendo, al mismo tiempo, haber cometido algunas imprudencias. Una de ellas nos ayuda mucho a comprender el lugar que ocupa Rousseau en el libro mencionado. Dice Michel Foucault:

Si elegí esta pregunta quizás un poco extraña (¿Qué es un autor?), fue inicialmente porque *quería hacer una cierta crítica de lo que se me ocurrió escribir en el pasado* y volver a un *cierto número de imprudencias* que se me ocurrieron cometer. *En* Las palabras y las cosas*, traté de analizar masas verbales, especies de capas discursivas* que no eran escaneadas por las unidades habituales del libro, la obra y el autor. Hablaba, en general, de "historia natural" o del "análisis de la riqueza" o de "economía política", pero *no absolutamente de las*

obras o de los escritores. A lo largo de este texto, sin embargo, he utilizado ingenuamente, esto es, salvajemente, los nombres de los autores[115]. (Foucault, 2001a, p. 819)

Al proponer que un nombre propio, que designa un individuo, también califica una función organizadora del discurso que no está necesariamente relacionada con el individuo que designa, Foucault indica el desliz de *Las palabras y las cosas*: haber usado los nombres de los autores de una manera "salvaje". Su autocrítica es defendible, teniendo en cuenta la profusión de nombres a los que se hace referencia en el escrito aludido.

Una afirmación de Michel Onfray sobre el ambiente universitario en el período de su formación nos ayuda a comprender el efecto de la propuesta de Foucault en las generaciones que siguieron:

> Fui fabricado en la universidad en una época estructuralista. Se desdeñaba toda historia; se despreciaba a todos los autores (...). Foucault llegó a decir que no había autor, que el texto hacía su ley, pero que, al mismo tiempo, era el lector el que hacía la ley del texto, no el autor, ni el escriba, etc. Y yo trataba de reaccionar a esto contextualizando. Digamos: pero quién escribió qué, cuándo, de qué manera, cuáles son las condiciones históricas para la producción de un texto, cuál es la naturaleza del texto, etc.[116] (D'Ornellas y Onfray, 2020)

Onfray hace hincapié en la tesis defendida en ¿Qué es un autor?, es decir, aquella de que no hay autor de un texto, sino como una función producida *a posteriori* por medio de una serie de procedimientos. Y, en su intervención de 1969, Foucault revela algunas de ellas, presentes en la crítica literaria, que reproducen esquemas surgidos de la exégesis cristiana, como las

115 El énfasis es añadido.

116 Cabe señalar que el problema del autor no solo fue abordado por Michel Foucault, sino también por algunos de sus contemporáneos, como Roland Barthes, a quien debemos la afirmación de que el lector es responsable de la ley del texto, tesis que se confunde con la de Foucault, en la cita de Onfray (Barthes, 1984, pp. 63-69).

recomendaciones de San Jerónimo (347-420 d. C.) en *De los hombres ilustres*, para escapar de la homonimia en la selección de textos atribuidos a un individuo, como resultado de la insuficiencia, para San Jerónimo, del nombre propio como marca individual en la práctica de atribuir discursos (Foucault, 2001a, p. 829).

Dado que el autor es una función definida a partir de los discursos, él no puede ser su origen o matriz. Tampoco el individuo singular puede ser el origen de estos mismos discursos, pues la coherencia alcanzada a través de los procedimientos exegéticos que produce el autor como función discursiva, y que habitan esta función, no se sustentan en la subjetividad, en sus características singulares y biográficas. De lo contrario, estaríamos ante una tesis psicologista.

Hasta aquí se puede comprender que el nombre propio Rousseau aparece, en *Las palabras y las cosas*, por un lado, como función-autor, es decir, como un nombre que agrupa un conjunto de cosas dichas y escritas –en su calidad de discurso–, por otro lado, como un modo de referencia del que se quiere alejar, es decir, el nombre Rousseau es exclusivamente coadyuvante en el análisis arqueológico emprendido a lo largo del libro. También se puede comprender que el nombre Rousseau no se refiere directamente al individuo que lleva ese nombre, ya que no hay ninguna referencia biográfica asociada al uso de este nombre propio en *Las palabras y las cosas*.

Considerando el uso del nombre de Rousseau *en Las palabras y las cosas* y, una vez más, la afirmación de la intervención de Michel Foucault en 1969 sobre la inadecuación del uso de nombres propios para referirse a discursos de una época determinada, tal como se lleva a cabo en el mismo escrito, la cuestión planteada inicialmente se despliega en dos problemas distintos e interrelacionados. El primero, derivado y hasta entonces implícito: ¿a quién se deben atribuir los discursos? El segundo –que nos proponemos responder en esta breve reflexión–: ¿cuál es el lugar de Rousseau en *Las palabras y las cosas*? La respuesta al primero apuntará a la solución del segundo.

¿A quién se deben atribuir los discursos?

Para la elaboración de la respuesta a la primera pregunta, es significativa la recuperación de un documento de noviembre de 1969, el mismo año de la intervención ¿Qué es un autor? Se trata del informe escrito por el epistemólogo Jules Vuillemin, entonces profesor del *Collège de France*, para defender la creación de la cátedra de *Historia de los Sistemas de Pensamiento*, que sería ocupada por Michel Foucault a partir de abril de 1970, en la misma institución. Es bien sabido que el contenido del citado informe fue objeto de una extensa interlocución e, incluso, de un desacuerdo entre Vuillemin y Foucault (Eribon, 1989, p. 230). En su conclusión, Vuillemin presenta a la asamblea de la institución el tema de la cátedra cuya creación se defiende y el proyecto que implica.

> La historia de los sistemas de pensamiento no es, pues, en modo alguno la historia del hombre o de los hombres que los piensan. (...) El abandono del dualismo y la constitución de una epistemología no cartesiana, vemos, exigen algo más: *eliminar al sujeto manteniendo sus pensamientos*, y tratar de construir una historia sin naturaleza humana. (Vuillemin, 1969, p. 7)

Según Vuillemin, en el nivel de la historia de los sistemas de pensamiento, los pensamientos no se atribuyen a un sujeto constituyente. Se recogen como material de análisis sin estar vinculados a un supuesto sujeto que haya pensado en ellos. Así, se puede inferir que los discursos no tienen un sujeto en principio, pero aún no se sabe a quién ni a qué atribuirlos.

Una entrevista en 1966, con motivo de la publicación de *Las palabras y las cosas,* contribuye también a la clarificación de este punto y, por tanto, para la elaboración de la respuesta a la pregunta: ¿a quién debemos atribuir los discursos asociados al nombre propio Rousseau en un análisis de tipo arqueológico? Foucault dice:

> ¿Qué es este sistema anónimo sin sujeto? ¿Qué es lo que piensa? El "yo" ha estallado (ver literatura moderna), *es el descubrimiento del "hay"*. *Hay un "nosotros"*. En cierto modo, vuelve al punto de vista del siglo XVII, con la siguiente diferencia: *no poner al hombre en el lugar de Dios, sino un pensamiento anónimo, de saber sin sujeto, del teórico sin identidad...*[117] (Foucault, 2001a, p. 543)

En 1966, la respuesta de Foucault corrobora la afirmación del informe de Vuillemin de 1969. Ambos suspenden el sujeto constituyente y, por tanto, la posibilidad de preguntarse por "quién". Además, la cita anterior adopta una conducta aún más radical, ya que refuta incluso la cuestión del "qué". Es una postura metodológica que rechaza cualquier perspectiva esencialista, incluso, renunciando a la identidad. En lugar del "quién" y el "qué", reconoce el "hay", que verifica y neutraliza el afán jurídico incesantemente empeñado en rastrear al productor del discurso.

La salida de la primera pregunta parece estar al menos adelantada, y se llama la "salida", porque no hay propiamente respuesta para ella. En el marco de la arqueología, método privilegiado de la historia de los sistemas de pensamiento, una vez abolidas las preguntas de "quién" y "por qué", la pregunta misma "¿a quién debemos atribuir los discursos?" no se sostiene, más bien se disipa.

Dos fragmentos de *La arqueología del saber*, de 1969, ratifican el argumento anterior y son particularmente relevantes, ya que proponen explicar con más detalle el enfoque de *Las palabras y las cosas* en el uso efectuado de los nombres de los autores, especialmente el de Rousseau.

---

117 El énfasis es añadido. Aquí, Foucault no usa el pronombre *nous*, sino *on*, la tercera persona del singular. A este respecto, merece atención una breve, pero crucial nota gramatical, por su relevancia para la comprensión de la dimensión colectiva y anónima subrayada por Michel Foucault en esta cita. El pronombre francés *on,* proviene del nominativo latino *homo*, es decir, *hombre* (Rey, 2010, pp. 1469-1470). Gramaticalmente, su valor básico es, de hecho, el de un pronombre indefinido que se remite a una persona o a un grupo de personas de extensión variable, que el hablante no puede o no quiere identificar de modo más preciso (...). Esta indeterminación lo hace capaz de funcionar como un sustituto de todos los demás pronombres personales, rechazando su referente en el anonimato" (Riegel et al., 2021, p. 364).

En el primero, se dice:

> Confrontando la gramática general, la historia natural y el análisis de la riqueza en los siglos XVII y XVIII, (...) podría, por último, además de los análisis bastante tradicionales, preguntarse hasta qué punto *Rousseau* había transferido su saber y su experiencia como botánico al análisis de las lenguas y su origen; qué categorías comunes había aplicado Turgot al análisis del de la moneda y a la teoría del lenguaje y la etimología; cómo la idea de una lengua universal, artificial y perfecta había sido reformulada y utilizada por clasificadores como Linneo o Adanson. Ciertamente, *todas estas preguntas serían legítimas* (al menos algunas de ellas...). *Pero ni unas, ni otras son pertinentes en el nivel de arqueología. Lo que pretende liberar es,* inicialmente –manteniendo la especificidad y la distancia de las diversas formaciones discursivas–*, el juego de analogías y diferencias tal como aparecen en el nivel de las reglas de formación*[118]. (Foucault, 2015b, pp. 168-169)

En el otro, se afirma:

> *No (se trata de) decir: porque Rousseau y otros con él reflexionaron sucesivamente sobre el ordenamiento de las especies y el origen de las lenguas, se forjaron relaciones y se produjeron intercambios entre taxonomía y gramática;* porque Turgot, después de Law y Petty, pretendía tratar el dinero como un signo, la economía y la teoría del lenguaje se acercaron y su historia aún lleva la huella de estos intentos. Pero**,** *sobre todo decir, –si,* al menos*, se quiere hacer una descripción arqueológica– que las disposiciones respectivas de estas tres positividades fueron tales que, en el nivel de las obras, los autores, las existencias individuales, de los proyectos y de los intentos, se puede encontrar intercambios similares*[119]. (Foucault, 2015b, p. 171)

Aunque Foucault cedió a la "trampa" del nombre propio en *Las palabras y las cosas*, como reconoció en 1969, en su proyecto ya nombrado arqueológico, se trataba de comprender la emergencia

118 El énfasis es añadido.

119 El énfasis es añadido.

de reglas para la formación de discursos, es decir, responder a la pregunta: ¿por qué, en un momento dado de nuestra cultura, era posible un cierto discurso y otro no? En este proyecto, las relaciones, o incluso las conexiones y vínculos engendrados en el ámbito del conocimiento, no se refieren a la unidad de un sujeto constituyente que se identifica, a su vez, con un individuo con nombre propio. Como se afirma en *La arqueología del saber,* los vínculos e intercambios que se producen entre diferentes dominios del conocimiento no se forman, en una época dada, porque Rousseau y otros pensadores reflexionaron sobre temas de diferentes dominios del conocimiento.

He aquí, pues, la solución a la primera cuestión planteada: al suspender el sujeto constituyente, se refuta la posibilidad de reunir discursos –cosas dichas y escritas– bajo un nombre propio que designe su supuesto sujeto, lo que simplemente nos ofrece a su observación –"hay discursos"– y nos incita a analizarlos para comprender su *a priori*, es decir, hacer racionalmente una historia de la filosofía, según Kant (1990, pp. 107-108), lo que Foucault propondrá en la forma más abierta como una historia de las racionalidades (Foucault, 2001b, p. 855) y sus efectos, o incluso, más precisamente, una historia de los "regímenes de racionalidad" (p. 845) que propician prácticas –más allá de los discursos *tout court*– características de una época dada de la llamada cultura occidental.

¿Cuál es el lugar de Rousseau en *Las palabras y las cosas*?

Habiendo llegado a la solución de la primera cuestión, volvamos a la segunda, que trata de comprender el lugar que ocupa Rousseau en *Las palabras y las cosas*. Responderla es aparentemente más sencillo, ya que la solución de la primera pregunta puede ofrecer una posible salida: dado que, en *Las palabras y las cosas*, el nombre propio de Rousseau no se refiere al individuo con el que se asocia este nombre –a una vida singular, a hechos biográficos relacionados con ella–, la pregunta pierde su nexo. Sin embargo, se sabe que los discursos fueron dichos y escritos por alguien, aunque se puede decir, desde una perspectiva arqueológica, que no fueron

engendrados por ese alguien. Es decir, alguien dijo y escribió algo en un momento determinado; ese alguien lleva el nombre de Jean-Jacques Rousseau. Ahora bien, es necesario, pues, indagar si este individuo ocupa algún espacio en *Las palabras y las cosas*.

De esta manera, la segunda pregunta puede –y debe– reformularse en un marco más amplio: cuál es el papel de un individuo real en un análisis arqueológico. Para responderla, recurramos inmediatamente a *La arqueología del saber*, más concretamente a los fragmentos en los que Foucault analiza el vínculo entre el discurso –más rigurosamente el enunciado, es decir, una unidad discursiva– (Foucault, 2015a, pp. 83-92), y el individuo que lo pronunció, revocando el carácter necesario de este vínculo.

El primero de ellos corresponde al momento en que la dificultad, también encontrada por nosotros en esta reflexión, es formulada:

> ***¿Ese sujeto exterior a la oración no sería simplemente este individuo real que la articuló o escribió?*** Es bien sabido que no hay signos sin alguien que los pronuncie; en todo caso, sin algo como un elemento emisor. *Para que exista una serie de signos, es precisamente necesario –según el sistema de causalidades– tener un "autor" o una instancia productora. Pero este "autor" no es idéntico al sujeto del enunciado,* y la relación de producción que él mantiene con la formulación no es susceptible de superponerse a la relación que une al sujeto que enuncia y lo que él enuncia. (...) *En términos generales, parece precisamente, al menos a primera vista, que el sujeto del enunciado es precisamente aquel que produjo sus primeros elementos en una intención de significación. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas*[120]. (Foucault, 2015a, pp. 97-98)

En otro pasaje, cuyo tema también se discutió en ¿Qué es un autor? (Foucault, 2001a, pp. 830-831), se da un paso hacia la superación de la dificultad planteada y, en consecuencia, la respuesta para la segunda cuestión planteada.

120 El énfasis es añadido.

> Tomemos el ejemplo de un tratado de matemáticas. *En la frase del prefacio en la que se explica por qué se escribió este tratado,* en qué circunstancias, para responder a qué problema no resuelto o a qué inquietud pedagógica, con qué métodos, después de qué vacilaciones y qué fracasos, *la posición de sujeto enunciativo solo puede ser ocupada por el autor o autores de la formulación: las condiciones de individualización del sujeto son, de hecho, muy rígidas, muy numerosas, y no autorizan en ese caso sino un sujeto posible*. Si, por el contrario, *en el propio cuerpo del tratado,* hay una proposición como "Dos cantidades iguales a un tercio son iguales entre sí", *el sujeto del enunciado es la posición absolutamente neutra, indiferente al tiempo, al espacio, a las circunstancias,* idéntica no importa el sistema lingüístico y no importa en qué código de escritura o simbolización, *que puede ocupar todo individuo para afirmar tal proposición. Por otra parte, frases como "Ya se demostró que...",* para ser enunciadas, *contienen condiciones contextuales precisas que no estaban implícitas en la formulación precedente (...); ella (posición de sujeto) es determinada por la existencia preliminar de un cierto número de operaciones efectivas que pueden no haber sido realizadas por un mismo individuo (aquel que habla actualmente), pero que pertenecen por derecho al sujeto que enuncia,* que están a su disposición y que él puede volver a poner en juego cuando las necesite[121]. (Foucault, 2015a, p. 99).

Obsérvese que puede haber más de un sujeto del enunciado en el mismo discurso y que, por lo tanto, el discurso no está necesariamente conectado con el individuo responsable de su locución. En el horizonte del archivo de una época dada, es decir, de la masa de cosas dichas en una época específica de una cultura dada, el individuo es una *persona* en el mismo sentido antiguo –que se decía πρόσωπον (prósopon) y *persona*– una vez que se desempeña un papel.

Una vez roto el vínculo que necesariamente conectaba el discurso y el individuo de la locución, el enfoque arqueológico nos permitirá, entonces, asumir el carácter *personal* de este individuo, es decir,

121 El énfasis es añadido.

tratar de comprender a qué condiciones debe obedecer este individuo para desempeñar el papel de sujeto en una enunciación dada.

> *Describir una formulación como un enunciado* no consiste en analizar las relaciones entre el autor y lo que dice (o quiso decir, o dijo sin querer decirlo), sino en *determinar cuál es la posición que cada individuo puede y debe ocupar para ser su sujeto*[122]. (Foucault, 2015a, p. 101).

Una vez revocado (a) el autor, (b) el sujeto constituyente –en el sentido filosófico del término, es decir, entendido como sujeto de la síntesis reflexiva o perceptiva– (c) vínculo necesario entre el individuo y el discurso pronunciado por él, puede entenderse, entonces, que no corresponderá a la arqueología, como afirmaba escrupulosamente Michel Foucault, "restituir lo que puede ser pensado, pretendido, dirigido, experimentado, deseado por los hombres en el mismo momento en que pronuncian el discurso" (Foucault, 2015a, p. 147).

Es posible, por lo tanto, vislumbrar la solución a la segunda pregunta propuesta por nosotros: "¿cuál es el lugar de Rousseau en *Las palabras y las cosas*?": el individuo que lleva el nombre propio de Rousseau no tiene cabida en *Las palabras y las cosas*. En ella, y en cualquier análisis de tipo arqueológico, solo hay espacio para el discurso –discurso-pensamiento (Foucault, 2001a, pp. 575-576), si se prefiere– del cual Rousseau no es su instancia productora –su sujeto constituyente–, sino solo un actor en y de la enunciación, es decir, alguien dispuesto en su campo y a su servicio. Inversión, por tanto, de la relación sujeto-discurso concebida hasta entonces: en lugar de un sujeto constituyente, un sujeto constituido, como aparece en el prefacio de la edición inglesa de *Las palabras y las cosas*:

> *Me gustaría saber si los sujetos responsables del discurso científico no están determinados* en su situación, en su función, en su capacidad de percepción y en sus posibilidades prácticas *por condiciones que*

122 El énfasis es añadido.

> *los dominan e incluso los aplastan.* En resumen, *he tratado de explorar el discurso científico no desde el punto de vista de los individuos que hablan,* ni desde el punto de vista de las estructuras formales que rigen lo que dicen, *sino desde el punto de vista de las reglas que entran en juego en la existencia misma de tal discurso*[123]. (Foucault, 2001a, p. 880)

Ahora bien, la respuesta a la segunda pregunta, en su amplia perspectiva "¿cuál es el papel de un individuo real en un análisis de sello arqueológico?", no puede ser vista directamente hasta este punto. Sin embargo, el mismo año de la edición de *Las palabras y las cosas*, con motivo de la publicación de la traducción francesa de *La filosofía de la Ilustración* de Ernst Cassirer, Foucault escribió un breve artículo para la revista *La Quinzaine littéraire*, en la cual, la solución a la segunda cuestión puede ser, finalmente, encontrada: en el campo anónimo (Foucault, 2001a, p. 873) del discurso (Vuillemin, 1969, p. 7), en esta dimensión del "nosotros"[124] (Foucault, 2001a, p. 576), el individuo no es más que "el episodio de una reflexión" (Ibíd.). Aquí nos encontramos ante una afirmación muy querida en la historia de los sistemas de pensamiento: "Qué importa quién habla; alguien dice: "qué importa quién habla" (Foucault, 2001a, pp. 723-840; Beckett, 2003, p. 129).

A modo de conclusión: respuesta a una posible objeción

La reflexión que aquí se presenta probablemente no sea nueva, ya que todo lo que se ha explicitado en ella, ya se ha dicho. Se trata propiamente de un manifiesto en favor de un modo de historia todavía muda (Foucault, 2001a, pp. 573-577) –una historia sin sujeto, una historia sin naturaleza humana, una historia del pensamiento o incluso de las racionalidades– que invita a los investigadores dedicados al estudio de la Edad Clásica a reexaminar los escritos de Jean-Jacques Rousseau y los producidos en esa época. Como dijo una vez Michel Foucault,

123 El énfasis es añadido.

124 De nuevo, Foucault utiliza el pronombre *on,* del francés, tercera persona del singular.

> No es el propio hombre quien ha creado conscientemente la historia de su saber, sino que la historia del saber y de la ciencia humana obedece, ella misma, a condiciones determinantes que se nos escapan. Y en este sentido, el hombre no posee nada más, ni su lenguaje, ni su conciencia, ni siquiera su saber. (Foucault, 2001a, p. 687)

Llegados a este punto, se puede dirigir a nuestra reflexión una severa y ocurrente objeción: en la elaboración que constata y rechaza, en un mismo movimiento, el uso del nombre propio en los análisis arqueológicos, nombres propios fueron citados, permitiendo que el responsable de la locución sea asociado repetidamente, por el lector, con la posición "determinada y vacía" del sujeto de los discursos aquí recuperados (Foucault, 2015b, p. 101). En esta reflexión, la presencia más asidua entre los nombres mencionados es aquella de Michel Foucault.

Reconocemos el uso de nombres propios y la persistencia del nombre Michel Foucault. Sin embargo, hay que admitir que él se hace presente apenas con fines didácticos. Así, rogamos a los lectores, en un nuevo gesto, que lancen esta reflexión contra sí misma, de modo que, donde se lee "Michel Foucault dice", "Foucault declara", "Foucault afirma", se lea "se dice", "afirma", "declara", porque solo en este gesto, y por él, se *piensa*.

Referencias

Barthes, R. (1984). La mort de l'auteur. En : *Barthes Les bruissements de la langue* (París: Seuil), 63-69.

Beckett, S. (2003). *Nouvelles et textes pour rien*. París: Minuit.

Boucheron, P. (2015). *Au banquet des savoirs. Éloge dantesque de la transmission* (Burdeos : Presses Universitaires de Bordeaux), 15.

Chandelier, L. (2021). *L'Occident médiéval : 400-1450*. París : Belin.

D'Ornellas, C., & Onfray, M. (2020). *Charlotte d'Ornellas vs. Michel Onfray - Débat sur la foi, la laïcité et l'identité*, https://www.youtube.com/watch?v=YNv1ATy7jKk&t=121s.

Eribon, D. (1989). *Michel Foucault*. París: Flammarion.

Foucault, M. (2001a). *Dits et écrits I, 1954-1975*. París: Gallimard Quarto.

Foucault, M. (2001b). *Dits et écrits II, 1954-1975*. París: Gallimard Quarto.

Foucault, M. (2015a). *Obras I*. París : Gallimard.

Foucault, M. (2015b). *Obras II*. París : Gallimard.

Kant, I. (1990). *Les progrès de la métaphysique en Allemagne depuis Leibniz et Wolf*. París: Vrin.

Mazel, F. (2021). *Nouvelle histoire du Moyen Age*. París : Seuil.

Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. París : Le Robert.

Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2021). *Grammaire méthodique du français*. París : PUF.

Rousseau, J.-J. (1995). *Oeuvres complètes V*. París : Gallimard Pléaide.

Sabot, P. (2006). *Lire. Les mots et les choses*. París: PUF.

Vuillemin, J. (1969). *Rapport de M. J. Vuillemin pour la création d'une chaire d'Histoire des systèmes de pensée*. París: Collège de France.

Apuntes para una ética económica como base de la educación natural del niño. De Jean-Jacques Rousseau à Georges Bataille

Luis Alberto Verdugo Torres[125]

Buscan siempre al hombre en el niño sin pensar
en lo que es antes de ser hombre

Jean-Jacques Rousseau

Una cierta idea de progreso quiere fijarse en la mente de los "pequeños hombres", para hacerles creer que es detrás de aquella montaña (y no aquí y ahora) donde está su felicidad. Dicha idea distrae al niño de su lugar en el mundo y debilita la potencia de su cuerpo, pues proyecta esa felicidad no en el tiempo presente de los juegos y de las risas, sino en un lugar imaginario, un lugar "más serio", donde su voz y su diferencia no cuentan realmente. Rousseau lo señala en el *Emilio, o De la educación*, donde advierte de los peligros de una educación civilizadora, artificial, que desvía

125 Investigador del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía.* Categoría A, MinCiencias. Avalado UPTC. Estudiante de Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Filosofía y profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle.
luisalbertoverdugotorres@gmail.com. https://orcid.org/0000-0003-0845-8342

a los niños de una educación natural. Como si se tratara de una transformación a realizar, la educación civilizadora ve y prescribe al niño como un hombre pequeño, incompleto, un ser por realizarse. Dice Rousseau: "también se engaña uno queriendo volverles atentos a consideraciones que en nada les afectan, como la de su interés futuro, su felicidad cuando sean hombres, la estima que se tendrá hacia ellos cuando sean mayores" (Rousseau, 1990, p. 133).

Como se ve, en esta educación civilizadora no solo se engaña al niño al dictaminar que su felicidad está en el futuro, en el culto al éxito, en la previsión económica y en la estima social. No, no solo se engaña al niño, *también se engaña uno* como profesor al poner y ponerse estas cosas como fines, lo que deriva en el problema de esta educación civilizadora como reproductora de valores (Giroux, 1986), en fábrica de afecciones y de personas más bien tristes. Y ante este panorama ¿cómo hacer del niño una persona feliz si su maestro mismo está engañado o no quiere salirse del engaño?

Otra cuestión es que dichas consideraciones que la educación civilizadora desea introyectar en el niño son externas, trascendentes. El interés futuro y la estima social, cuando se llegue a una cierta edad, hacen parte más bien de una sociedad que desde la época de Rousseau va poniendo su apuesta en la configuración del contrato, del Estado nacional y del mercado económico como garantes del orden y del intercambio social. Así, lo que se quiere con una educación civilizadora es, en última instancia, formar ciudadanos y consumidores obedientes desde una corta edad. Y ante las dinámicas globales y los múltiples problemas de hoy ¿cómo o por qué seguir insistiendo en que el niño rece, en que se ponga la ceniza, en que respete los símbolos patrios o en que se le dé tanto o más importancia a la educación financiera que al estudio de la Historia, de la Filosofía o de las Artes, por ejemplo?

Entonces, una vez fijada la meta por parte de una educación civilizadora que sirve a un Estado que reclamará obediencia, y de un mercado que reclamará consumo e intercambio, solo queda

determinar cómo llegar a ella. Se trata de la fina construcción de una moral que dictará al hombre qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Es la ilusión de las causas finales, heredada de la teología y promovida por la educación. Por ello, poco importa que la promesa de felicidad venga revestida de tintes religiosos o seculares, ya que su carácter sigue siendo moralizador, más no ético; trascendente, no inmanente.

La ética, no la moral

La inmanencia tendría que ver más con consideraciones éticas que sí afectan al niño, que tienen que ver con su particularidad; por su parte, la trascendencia se liga a esas consideraciones morales que en nada le afectan realmente, entendiendo que no son significativas para ellos y más bien aparecen impuestas. Por eso nos cuesta tanto a los profesores desmarcarnos de lo que la educación civilizadora e incluso nosotros mismos queremos imprimir en el estudiante.

Esta línea de pensamiento sobre la inmanencia proviene de pensadores como Baruch Spinoza (2014) y suponemos aquí que tiene algunas similitudes con planteamientos de Rousseau[126]. Como concepción ontológica (Spinoza) o como hipótesis de trabajo (Rousseau), la naturaleza podría identificarse con la inmanencia, una suerte de potencia que posee sus propias reglas y que sería, en el caso de Rousseau, la verdadera maestra. La naturaleza es vida, como veremos, derroche de vida y se manifiesta singular en cada

126 No se dice que Baruch Spinoza tenga la misma concepción sobre los niños que Rousseau y menos que haya en el pensamiento de dicho filósofo una noción de infancia o una preocupación explícita por la educación. De hecho, para el filósofo neerlandés, el cuerpo del niño podría inicialmente hacer pocas cosas y no hay una noción idealizada de lo que podríamos entender por niñez. Dice Spinoza: "así, pues, en esta vida nos esforzamos ante todo en que el cuerpo de nuestra infancia se cambie en otro —cuanto su naturaleza lo permita y a él le convenga— que sea apto para muchísimas cosas, y referido a un alma que posea una amplia consciencia de sí misma, de Dios y de las cosas" (Spinoza, 2014, pp. 412-413). Lo que en este escrito se señala son algunas coincidencias respecto a la idea de naturaleza, en especial, la necesidad de comprenderla y de aprender de ella. Otra coincidencia, por ejemplo, es la que atañe a las mutuas relaciones entre cuerpo y mente. Dice Rousseau, en otro lugar: "es un error muy lamentable pensar que el ejercicio corporal daña las operaciones del espíritu (…) cuanto más fuerte y robusto se hace, más sensato y juicioso se vuelve" (Rousseau, 1990, p. 150). De lo que se trata es de confiar en lo que el cuerpo del niño puede, la anterioridad y prevalencia de lo que Rousseau denomina *razón sensible*.

uno de nosotros.

En sus clases sobre Spinoza, Deleuze distingue *lo ético* de *lo moral*. Lo primero, está referido a lo que *puede* hacer y resistir un cuerpo; lo segundo, a lo que el cuerpo *debe* hacer, según criterios externos, trascendentes (Deleuze, 2008). De tal suerte que la educación civilizadora se parece más bien a una gran fábula ejemplarizante que ordena lo que el niño debe hacer si quiere ser estimado cuando sea grande: por ejemplo, memorizar lo que dice un currículo, respetar el sentimiento patriótico, ser un *Homo œconomicus*. En suma, comportarse de tal manera que pueda funcionar bien en la sociedad para no tener problemas. Dice Rousseau "queréis que sea dócil de pequeño; es querer que sea crédulo y víctima de mayor" (1990, p. 235).

Ahora bien, ¿qué consideraciones sí afectarían al niño? Las propias de su edad, "el interés presente: he ahí el gran móvil, el único que lleva con seguridad y lejos" (p. 146). Rousseau nos invita a observar al niño y a no premeditarnos en acciones que le impidan aprender por sí mismo quién es, qué le gusta, cómo es el mundo. También nos invita a evitar el capricho[127], fruto de una mala educación, y a evitar la sobreprotección, pues "¿qué defensa seremos capaces si nunca somos atacados?" (p. 190). La alegría, como aumento de nuestra potencia de pensar y actuar, está en la propia actividad y en la comprensión de la naturaleza (Spinoza). Se trata de poner al niño en situaciones donde él mismo se dé cuenta de las relaciones entre los fenómenos, de sus causas y efectos, de las consecuencias de sus propias acciones, más allá de los discursos y de los castigos, cosas que, para Rousseau, no tienen mucho sentido.

Además, en muchos casos, es fundamental no intervenir, ni angustiarnos por el tiempo. Dice el ginebrino:

127 Dice Rousseau al respecto: "el capricho de los niños nunca es obra de la naturaleza, sino de una mala disciplina. Es que han obedecido o mandado, y he dicho cien veces que no era preciso ni lo uno ni lo otro. Por tanto, vuestro alumno no tendrá más caprichos que los que vos le hayáis dado" (Rousseau, 1990, p. 153).

> Respetad la infancia, y no os apresuréis a juzgarla ni para bien ni para mal. Dejad que las excepciones se muestren, que se prueben, que se confirmen largo tiempo antes de adoptar para ellas métodos particulares. Durante largo tiempo dejad obrar a la naturaleza antes de entrometeros a obrar en su lugar, no vaya a ser que contrariéis sus operaciones. *Conocéis el precio del tiempo, me diréis, ¿y queréis que lo perdamos?* ¿No veis que es perderlo mucho más emplearlo mal que no hacer nada, y que un niño mal instruido está más lejos de la sabiduría que aquel al que no se ha instruido en absoluto? *Os alarmáis viéndole consumir sus primeros años sin hacer nada. ¡Cómo! ¿No es nada ser dichoso?* ¿No es nada saltar, jugar, correr todo el día? En su vida estará tan ocupado. *Platón, a quien se cree tan austero, solo educa a los niños en fiestas, juegos, canciones y pasatiempos, se diría que ha cumplido con todo una vez que les ha enseñado bien a divertirse*; y Séneca, hablando de la antigua juventud romana, dice: estaba siempre de pie, no se le enseñaba nada que tuviera que aprender sentada. ¿Y valía menos una vez llegada a la edad viril? *Así pues, no os preocupéis por esa pretendida ociosidad.* ¿Qué diríais de un hombre que para aprovechar completamente la vida no quisiera dormir nunca? Diríais: ese hombre es insensato; no goza del tiempo, se priva de él: por huir del sueño, corre a la muerte. Pensad pues que aquí es lo mismo, y que la infancia es el sueño de la razón[128]. (Rousseau, 1990, p. 132)

La infancia es el sueño de la razón. Y Rousseau es consciente de los prejuicios que los hombres tienen frente a esta pretendida ociosidad: "el gran inconveniente de esta primera educación consiste en que solo la aprecian los hombres clarividentes (…) ojos vulgares no ven más que un pilluelo" (Rousseau, 1990, p. 212). Es precisamente lo que nos ocurre a los profesores todos los días, en un modo de operar de la educación donde sentimos que perdemos el control cuando nos salimos del currículo. Nos hacemos como el profesor de Tom Sawyer, por ejemplo. Lo que vemos en la novela de Mark Twain es precisamente esta mirada vulgar, que no encuentra en la particularidad de Sawyer (y mucho menos en la de Huckleberry

128 Las cursivas son mías.

Finn) más que la travesura, sin reconocer en ello, ningún modo de conocer valioso.

El bosque y el río, no la escuela

Si la infancia es el sueño de la razón, hay que decir que este sueño sí genera conocimiento y este pasa por lo sensible. "La primera razón del hombre es sensitiva; es ella la que sirve de base a la razón intelectual: nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos" (Rousseau, 1990, p. 159). Este sueño se nutre del vigor producido por el movimiento y por el ejercicio corporal. Dice Rousseau sobre el niño, "ejercitad continuamente su cuerpo, hacedlo robusto y sano para hacerlo sabio y razonable; que trabaje, que actúe, que corra, que grite, que esté siempre en movimiento; que sea hombre por el vigor y pronto lo será por la razón" (Rousseau, 1990, p. 148).

La escuela es aburrida, y Tom y sus amigos lo saben. Es el lugar de la anestesia, de la repetición del saber y de su memorización, del adoctrinamiento, del estarse quietos, sentados y sin hablar con los demás. Además, la escuela es el lugar donde el profesor tiene la libertad de azotar a Tom y a sus amigos. Por ello vemos escapar continuamente a Tom del salón de clases. ¿Y a qué lugares va?, a unos lugares muy diferentes a la escuela, donde pueda ser un cazador, un pirata, por ejemplo; lugares muy diferentes a la ciudad: Sawyer va al bosque y al Misisipi. ¿Y con quién se encuentra?, con su amigo Huckleberry Finn. Si para el profesor y para toda sociedad Tom es un muchacho travieso y desobediente, Huckleberry Finn no pasa de ser un sucio vagabundo, alguien con quien los demás niños deberían no juntarse. Pero Finn es un personaje sumamente interesante: ni escuela, ni familia, ni San Petersburgo. Escapa del prejuicio de la sociedad y del látigo de su padre. Su hogar es el bosque y de él es de quien aprende y a partir de él es que puede suplir sus necesidades. Por ello, Finn puede mostrarle a Tom el campo, el río. En medio de sus juegos saltan, gritan, nadan, son piratas y se ponen a pescar. Huck es un salvaje, y en el bosque y en

el río es donde se ejercitan ojos, pies y manos. Esta visión bucólica de la vida, esta romantización, sirve para mostrar el desplazamiento y las tensiones entre la sociedad y la naturaleza. Aún hoy, alejarnos de la ciudad nos permite percatarnos de nuestra anestesia, del debilitamiento de nuestro cuerpo y de nuestra mente.

Rousseau también destaca de manera especial la vida que continuamente vivió en las aldeas y recoge de allí varias experiencias que plantea en el *Emilio*, especialmente, en los libros primero y segundo, diferenciando la vida del señorito y la del aldeano. Por ejemplo, el ginebrino se refiere al enfrentamiento de los miedos ante los objetos. De alguna manera, en ese respecto el niño del campo es más fuerte y aún más, el salvaje. Allí, el habitual contacto que el niño tiene con los animales, hace que lentamente llegue a mirarlos sin temor e incluso a jugar con ellos; mientras que, para el señorito, no son más que seres horrorosos de los que habría que huir. Pasa así con la habituación a las tinieblas, con las rondas, los juegos, las leyendas y, en general, con las historias de miedo. Por su parte, la necesidad de desplazamiento continuo en el bosque, de poner en alerta los sentidos, de calcular distancias en medio de los juegos, de competir, pero también, de colaborar en ellos, hace que el niño aldeano sea más potente, a la vez que más libre y tal vez más generoso y bueno, pues "quien puede todo jamás hará el mal" (Rousseau, 1990, p. 77).

El ocio, no el negocio. La moral del *homo œconomicus*[129]

Pero hay niños como Sid, el hermano de Tom, o como Willie Mufferson, estudiantes que, por su obediencia, son modelo para los padres y los profesores. Entonces, es necesario hablar un poco del *Homo œconomicus*, porque tenemos la hipótesis de que dicha figura determina en buena medida a la educación, en especial, a la que mira al hombre y no al niño, la educación civilizadora. Si

129 Este texto no examina la economía política de Rousseau y se encuentra en deuda con ello. Parte de una resonancia que encuentra en la relación Rousseau-Bataille. Así mismo, se entiende que el concepto no existe en Rousseau.

retomamos la cita donde Rousseau hace la alusión a Platón, vemos nociones como "consumo", "austeridad", "gastar" o "malgastar" el tiempo, "ociosidad". Todas estas nociones remiten a un dominio del ámbito económico. La educación civilizadora, aquella representada en la figura de la escuela y del profesor de Tom Sawyer, más aún, la nuestra, ha de estar sustentada por una cierta racionalidad económica y, a su vez, esta racionalidad por una moralidad económica. ¿Cuál? Una para la cual el precio del tiempo es tan caro y el futuro tan importante, que el ocio del tiempo presente pasa a un segundo plano frente a su negación, el negocio, la empresa futura.

Una racionalidad económica así, se gestaba por el siglo XVIII, en obras como *Teoría de los sentimientos morales* e *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* de Adam Smith (2012). En el pensamiento de Smith se privilegiaba tanto el trabajo como fuente de adquisición de la riqueza, como la parsimonia o prudencia para ahorrarla. Ambas disposiciones, la laboriosidad y la moderación, eran indispensables en su relación con la gestión de recursos como el tiempo. De tal suerte que la actitud de ocio pudo haberse interpretado análogamente a la del pródigo y haber comportado una reprobación moral. Ahora bien, Smith nos cuenta cuál es el objetivo final de la prudencia:

> cuando caemos de una situación mejor a una peor sufrimos más de lo que nunca disfrutamos al pasar de una peor a otra mejor. La seguridad, por consiguiente, es el primer y principal objetivo de la prudencia. Es aversa a exponer nuestra salud, fortuna, rango o reputación a ninguna clase de riesgo. (Smith, 1997, p. 382)

De lo anterior podemos inferir que lo que se viene gestando en la sociedad europea del siglo XVIII es el privilegio de la negación del riesgo. La preponderancia de la seguridad frente a cierta libertad que se encontraría en el perderse en cosas como el ocio. Si nos fijamos nuevamente en la cita de Rousseau donde alude a Platón y a la educación desde el canto, los juegos, las fiestas y los pasatiempos, vemos cómo anticipa los comentarios de sus detractores: Rousseau

dice con cierto sarcasmo: "conocéis el precio del tiempo, me diréis, ¿y queréis que lo perdamos?" (Rousseau, 1990, p. 132).

Se trata pues de ir dando al Estado (y a la Escuela, como su emisaria) la potestad para administrar la vida de los hombres, las mujeres y, en este caso, de los niños, *por su propio bien*. Y de propagar no la alegría, sino el miedo, miedo a "ponerse en juego", a "perder el tiempo". Miedo que tienen los hombres y que inoculan a los niños a través de la educación.

Pero, paralelamente a las prerrogativas que se va adjudicando el Estado, la sociedad también se inclina hacia el individualismo y, entonces, la prudencia se hizo "la cualidad más útil para el individuo" [130] (Smith, 1997, pp. 339-340) ¿Y qué se requiere para ser un hombre prudente? Inteligencia y autocontrol. Mientras la primera es importante para el discernimiento, el segundo es importante por el tema que veníamos hablando con Rousseau sobre las críticas que algunos harían al gastar o al malgastar el tiempo en actividades como los juegos. Pues por medio del autocontrol "nos abstenemos del placer o soportamos el dolor del presente a fin de obtener un placer mayor o evitar un dolor mayor en el futuro" (1997, p. 340). Ante esto, el negocio se privilegió frente al ocio, por ejemplo. Algo así como un "no inviertas tiempo en canciones, fiestas y pasatiempos, porque de allí no aprenderás nada útil para cuando seas grande".

130 Amartya Sen hace, no obstante, importantes aclaraciones sobre la filosofía de Smith, donde trata de mostrar que el economista y filósofo escocés no es el gurú del egoísmo que muchos economistas suelen suponer. Por ejemplo, dice Sen que "nosotros tenemos que (…) distinguir entre el éxito contingente de la prudencia (incluyendo el de la acción egoísta) en algunas esferas de actividad y las creencias generales de Smith (incluyendo que "la humanidad, la justicia, la generosidad y el espíritu público, son las cualidades más útiles para los otros") "We have to (…) distinguish between the contingent success of prudence (including of self-interested action) in some spheres of activity and Smith's general beliefs (including that 'humanity, justice, generosity, and public spirit, are the qualities most useful to others')" (Sen, 1986, p. 35). (Traducción propia). Además, Amartya Sen califica el enfoque de Smith como "pluralista", acercándolo al de Aristóteles, pues dice que, aunque en Smith existe un énfasis en la *simpatía* esta coexiste con muchas virtudes que tienen una importancia intrínseca. Sen argumenta que la simpatía opera como una "medida común" y un "enlace" entre las virtudes (Sen, 1986, pp. 29-31).

Deberíamos entonces pensar en una ética diferente que, aunque no podemos decir categóricamente, es la que sustentaría a la educación natural, haría al menos frente a la moralidad económica de la que acabamos de hablar y que suponemos es base de la educación civilizadora.

El *gasto*, ¿una ética económica del ocio?

La prudencia es aprobada en términos de corrección desde afuera, es decir, de forma trascendente (o sea, en términos morales, porque procura acercar a la virtud que establece la sociedad). La prudencia también es aprobada en términos de utilidad (es decir, económicos, porque procura conservar, acrecentar o acumular la riqueza). Pero, ante la prudencia, también cabe la pregunta por la felicidad vista en dos sentidos: como *gasto*, es decir, como goce del instante presente —¡estoy en el colmo de la felicidad!— o como producción útil, durable, para el futuro (Bataille, 2001, p. 88).

Georges Bataille, nos ofrece una perspectiva económica lo suficientemente amplia para analizar el fenómeno de la utilidad en dos sentidos y figurarnos otra concepción de la sociedad, que nos permita, bajo una interpretación aquí construida, conectar un poco con la idea de la naturaleza de la que hablábamos arriba con Spinoza y con Rousseau. Retomando, estos dos sentidos de la utilidad son también dos perspectivas de la felicidad. Nos indica el autor francés:

> Ciertos términos tienen un sentido doble. Felicidad se refiere, no menos que al estado durable, al instante (cuando decimos "estoy en el colmo de la felicidad"). Y nadie puede impedir que la palabra se emplee libremente en los dos sentidos (…) quien aspira a la felicidad en la duración no puede hacer ingresar el instante en la cuenta: el valor se sitúa para él en la adquisición de los recursos y su gasto solo interesa en la medida en que es favorable a la duración de la felicidad. (Bataille, 2001, p. 88)

Adquisición, gasto, vemos cómo la felicidad tiene tintes económicos. Ahora bien, de estos dos sentidos, uno es soberano y es aquel que

acerca a Bataille con Rousseau. Para Bataille, la felicidad positiva es la soberanía y "lo soberano es gozar del tiempo presente sin tener en cuenta nada más que ese tiempo presente" (Bataille, 1996, pp. 64-65). Es soberano producir riquezas para consumirlas, mientras que producirlas sin consumirlas es servil. Análogamente, el niño que puede consumir tiempo en las cosas que atañen a su edad sería soberano, no servil. Es precisamente lo que hace nobles y tan atractivos a Huck y a Tom en sus aventuras.

También es importante aquí traer a Bataille porque en textos como *La parte maldita precedida de la noción de gasto* (1987) o *El límite de lo útil* (2005), lleva a cabo un análisis del principio clásico de utilidad. Lo que Bataille llama la *concepción social corriente,* sería aquella mirada que privilegia el trabajo, la duración y el tiempo futuro, con miras a procesos económicos como la adquisición, la producción y la acumulación de riqueza/energía. Por su parte, lo que Bataille denomina *la necesidad real de la sociedad,* tiene un carácter material y hedonista. Esta necesidad real relaciona la utilidad material y la finalidad de la actividad con el goce en el instante presente en procesos como la pérdida, la dilapidación o la destrucción de la riqueza/energía. En la concepción de Bataille, esto ocurre en un tiempo improductivo (a la vez que sagrado) de la fiesta y del juego, donde se derrocha la riqueza (el banquete comunitario, el sacrificio ritual, por ejemplo).

La visión económica de Bataille supone un giro copernicano, al argumentar que la economía clásica se equivoca al señalar que adquirir, producir y acumular (la riqueza, la energía, incluso el saber) son la finalidad de la sociedad. Su planteamiento es el contrario, "no es la necesidad sino su contrario, el "lujo", lo que plantea a la materia viviente y al hombre sus problemas fundamentales" (Bataille, 1987, p. 50). Dice el francés:

> La economía clásica creyó que el intercambio primitivo se producía bajo la forma de trueque, pues no tenía, en efecto, ninguna razón para suponer que un medio de adquisición como el intercambio

> hubiera podido tener como origen, no la necesidad de adquirir sino la necesidad contraria de destrucción y de pérdida. (Bataille, 1987, p. 32)

La recurrencia al intercambio primitivo se explica porque Bataille sigue los análisis sociológicos y antropológicos de Marcel Mauss, quien escribe *Ensayo sobre el don, forma arcaica del intercambio* y allí habla del *potlatch*, una forma arcaica de intercambio practicada por comunidades del noroeste de Norteamérica, donde el principio de la fiesta es la pérdida[131].

En ese sentido, Bataille llama "restringida" a la visión económica tradicional y avanza a una concepción "general", donde la pérdida es lujo. Pero el lujo del que aquí se habla no se refiere a la ostentación contemporánea, el gasto conspicuo (tener y, sobre todo, mostrar que se tienen lujos: el último automóvil, el celular de marca, la excentricidad, etc.); más bien, lo que ocurre en la explicación de Bataille es que, contrario lo que la perspectiva restringida cree, en la naturaleza no hay escasez, sino superabundancia. Y el ser humano está llamado a canalizar la pérdida del excedente (*la parte maldita*).

Una definición tradicional de la Economía afirmaría que ella, la Economía, como saber, es "el estudio de la asignación de recursos escasos para satisfacer necesidades en competencia" (Becker, 1982, p. 11). Pero, en Bataille, la pregunta económica por excelencia no sería esta: "¿cómo adquirir, producir o acumular recursos escasos?", sino esta: "¿cómo dilapidar, donar o destruir los recursos excedentes?" Tras la sobrepoblación, la hiperindustrialización y las guerras mundiales, Bataille tiene clara una línea argumentativa:

131 Así lo explica Bataille: "el *potlatch* de las tribus indígenas de la Columbia británica aparece desde un principio como un juego inmenso, a cuya mesa están sentados jugadores rivales, y donde de algún modo se dan cita todos los elementos y todas las formas de juego del mundo. El don es el principio: las riquezas, los regalos afluyen hacia el lugar del *potlatch*, semejantes a apuestas, aunque de entrada sacrificadas. En una serie de *potlatch*s dados y recibidos (como se da o se asiste a una cena), la riqueza circula según reglas: el juego es devolver —en el siguiente *potlatch*— más de lo que se había recibido, humillar a un rival mediante una ostentación fastuosa, mediante una generosidad insuperable. No se trata de enriquecerse, sino de engrandecer su honor, su prestigio y la nobleza de su casa a fuerza de dones" (Bataille, 2001, p. 88).

1) la visión tradicional de la economía lleva a la superproducción, 2) la superproducción lleva a la guerra, 3) la guerra es la manera más fácil y rápida de destruir excedentes materiales y humanos. Entonces, se hace necesario pensar en formas de análisis diferentes a los planteados por la Economía tradicional y en caminos distintos de la guerra para dilapidar el excedente de riqueza/energía[132], porque la guerra es un gasto nefasto y no glorioso.

Frente a la perspectiva económica de competencia que necesariamente lleva a la guerra, otro tipo de gastos han de generarse y de revestir un efecto positivo. La distribución de la riqueza, no su acumulación, la donación, por ejemplo. En el *Emilio,* vemos un caso. Cuando Rousseau nos cuenta algunas de sus anécdotas como ayo, recalca el carácter práctico y la importancia de que aflore naturalmente el conocimiento en el niño. Una anécdota muy interesante (porque, además, el mismo Rousseau es sorprendido por operaciones insospechadas de la naturaleza) ocurre en medio del juego. Nos la presenta en el libro segundo, a propósito del objetivo implícito de hacer que un niño se ejercite y aprenda a medir las distancias (Rousseau, 1990, pp. 183-184). Decía Rousseau que, en las carreras de niños, donde se premiaba con pasteles, un niño perezoso, pero glotón, cansado de ver cómo los demás comían el pastel, finalmente accedió a prepararse físicamente/deportivamente y a competir hasta hacerlo muy bien. Sigue Rousseau:

132 ¿Se trata de una vuelta a la forma de intercambio de un mundo primitivo? Este no es un estado hipotético como el estado de naturaleza rousseano, en tanto que se ubica en un tiempo y una geografía determinados. Opera como un postulado en la concepción de Bataille, como una coordenada fuera del mapa que impone la Economía *mainstream*. Empero, no es posible ni deseable retornar al mundo primitivo, dado su carácter sacrificial, que llamamos despectivamente "salvaje", aunque no debemos olvidar (y Bataille lo recuerda constantemente) el sacrificio produce *lo sagrado*. Como hemos dicho, para Bataille, la naturaleza (y los hombres, como parte de ella) produce excedentes que necesariamente deben gastarse y sin contrapartida. El excedente es *la parte maldita* que necesariamente debe perderse, y que, en un mundo primitivo, significaba poner en juego la riqueza y hasta la propia vida (es el sentido de la ofrenda animal humana, por ejemplo). Ahora bien, ¿por qué es tan importante poner en juego la propia vida en el mundo primitivo? Por el honor. Frente al prestigio en la despreocupada actitud ante la muerte Bataille recuerda un mito azteca donde Nanauatzin, al sacrificarse sin reparo, se convierte en el Sol; mientras que Tecuciztecalt, por haber dudado de arrojarse al fuego, se convierte en la Luna (Bataille, 1987, pp. 82-85).

> Logrado este avance se produjo otro en el que yo no había pensado. Cuando eran pocas las veces que conseguía el premio, lo comía casi siempre solo, como hacían sus competidores; pero al acostumbrarse a la victoria se volvió generoso y a menudo lo repartía con los vencidos, proporcionándome a mí mismo una observación moral: por ella aprendí cuál era el verdadero principio de la generosidad. (1990, p. 184)

La alegría de ganar abre paso a la de compartir. Cuando el niño puede, pasa a percatarse que puede hacer parte de algo más, tal vez algo mejor, pues "quien puede todo jamás hará el mal" (p. 77). Ahora bien, volviendo a Bataille, el autor francés nos habla de otras formas de gasto, diferentes a la guerra, que ayudan a disipar la energía/riqueza excedente, proporcionando un carácter social. No son *gastos productivos*, como lo puede ser el consumo de la gasolina en un motor, es decir, no son gastos donde el consumo "no es más que un elemento necesario para la actividad productiva" (Bataille, 2005, pp. 166-167). Son *gastos improductivos* porque solamente se derrochan. Los gastos improductivos pueden definirse como "actividades que, al menos en condiciones primitivas, tienen su fin en sí mismas" (Bataille, 1986, p. 28). Bataille ilustra la función social del gasto improductivo cuando se refiere a los cultos, a la poesía, al lujo, al juego, a los deportes, a los duelos, a los espectáculos, a las guerras, a las artes, a la construcción de monumentos y a la actividad sexual perversa, o sea, desviada de su finalidad genital y reproductiva.

La referencia al juego es clave, no a este o a aquel juego. Al juego como actividad en sí misma donde consumimos nuestro tiempo, algo que puede llamarse un tiempo sagrado. Junto al juego, las artes y los deportes son ejemplos no solo de ejercitación del cuerpo, en clave de desarrollo de habilidades/aumento de la potencia de actuar (Spinoza), sino porque podrían componer comunidad, propiciar encuentros.

A modo de conclusión

¿Qué tiene que ver todo esto de Bataille con lo que veníamos diciendo con Rousseau, con la educación natural y la educación civilizadora? ¿Y qué tendría que ver con Spinoza, por ejemplo? En primer lugar, lo que se ha supuesto aquí y tratado de demostrar es que la educación civilizadora obedece a una racionalidad económica, y que, a su vez, esta racionalidad tiene rasgos moralizantes, en la medida que se establece en occidente una idea de utilidad. Esta utilidad privilegia el futuro al presente y hace que la escuela sirva más al Estado y al mercado que al niño mismo. Es, en buena medida, una educación para formar ciudadanos, trabajadores y consumidores obedientes y prudentes, pero no necesariamente seres felices. En una educación civilizadora impregnada por esta moralidad, el niño no despliega ni derrocha su energía, la cohesión social es más bien homogénea, no se propician los encuentros entre singularidades, no aflora la generosidad.

Con la referencia a la economía general de Bataille y a su distinción entre felicidad positiva y negativa (la primera se consume en el instante presente, no en la duración del proyecto futuro), se ha querido pensar otra moralidad, o más bien, una ética. En suma, otra racionalidad que sirva de base o, más bien, permita comprender un poco que el gasto de energía en el presente es sagrado. Si, como se dijo, "la infancia es el sueño de la razón" (Rousseau, 1990, p. 132), ese sueño es ocio activo.

¿Es esta perspectiva económica más cercana a una educación natural? Inicialmente, sí. El peso puesto en el goce material y presente, la vitalidad y la alegría, la despreocupación frente a la muerte, parecen ser elementos que ocurren en el colmo de la felicidad. Esa que quiere Rousseau para el niño y que no desea que le sea privada:

> Hombres, sed humanos, es vuestro primer deber; sedlo para todas las condiciones, para todas las edades, para todo lo que no es extraño al hombre. ¿Qué sabiduría hay para vosotros fuera de la

> humanidad? Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto. ¿Quién de vosotros no ha echado de menos a veces esa edad en que la risa está siempre en los labios y en que el alma está siempre en paz? ¿Por qué queréis privar a esos pequeños inocentes del goce de un tiempo tan breve que se les escapa, y de un bien tan precioso del que no podrían abusar? ¿Por qué queréis colmar de amargura y de dolores esos primeros años tan raudos que ya no volverán para ellos como no pueden volver para vosotros? ¿Sabéis, padres, el momento en que la muerte espera a vuestros hijos? No os preparéis pesadumbres quitándoles los pocos instantes que la naturaleza les da: tan pronto como puedan sentir el placer de ser, haced que lo gocen; haced que sea cual fuere la hora que Dios los llame, no mueran sin haber saboreado la vida. (1990, pp. 92-93)

Por otro lado, similar a la sustancia en Spinoza, el movimiento general de la vida en Bataille es la máxima potencia que conocemos y produce muchos y muy distintos seres. Ciertamente, influenciado por estudios contemporáneos (los estudios antropológicos de Mauss y la cosmovisión de ciertos pueblos primitivos), Bataille refiere continuamente a costumbres y teísmos que no caben en Spinoza. Por ejemplo, cuando habla de la superabundancia sin contrapartida que brinda el sol. No obstante, lo que parece relevante es la visión superabundante y altamente creativa de la naturaleza. Lo que vemos en los niños es precisa y preciosamente *vida*, derroche de energía y perfección. Nos dice Deleuze parafraseando a Spinoza que el modo es perfecto. En su actividad, un cuerpo no carece de nada, su esencia es instantánea. Un cuerpo sería tan perfecto como puede ser en función de sus afecciones (Deleuze, 2008, pp. 79-81). Así, los hombres se engañan al subvalorar al niño, o al querer ver en él un hombre, no un niño.

En esencia, el niño es vida, es derroche, en las ocupaciones que le conciernen a su edad, es tan perfecto como puede ser en función de su aquí y ahora. También es lo que le permite decir a Rousseau, por ejemplo, que un niño puede hacer las cosas por él mismo, que una niña de 10 años puede tocar el clavecín, o un niño de 8 años puede

interpretar un violín tan grande como él, pues "la ineptitud que se supone a los niños para nuestros ejercicios es imaginaria, y que si no les vemos triunfar en algunos es porque nunca se los ha ejercitado en ellos" (Rousseau, 1990, pp. 191-192). "¡Ante todo y primero, las obras! ¡Esto es, ejercicio, ejercicio, ejercicio!", cita Sloterdijk a un Nietzsche que remata la frase: "la «fe» que corresponda ya se incorporará luego ella sola" (Sloterdijk, 2012). El ejercicio es la base para el cultivo del cuerpo y de una alta cultura. Que el niño juegue y ya veremos qué ocurre después. Pues el niño que se ejercita en juegos, canciones y fiestas, goza del momento presente, pero también puede que se esté preparando para un oficio o un saber. Y esto no es igual a la visión utilitarista del juego[133].

De igual manera, cuando Rousseau cita el orden aristocrático de la cultura occidental (un Platón, un Séneca), para enfatizar la importancia que en su educación tenían los juegos, las canciones, la diversión y la fiesta, remite a un mundo no muy lejano al del orden primitivo descrito por Bataille. En efecto, allí también son importantes el convite, la fiesta, el gasto generoso para crear comunidad. En suma, al aludir a Platón y a Séneca, Rousseau está refiriéndose a un mundo antiguo, cuya concepción estaba mucha más cercana a lo sagrado y a la prodigalidad que la del mundo moderno[134]. El tiempo de actividad del niño es un tiempo sagrado, contrario al tiempo de trabajo o del consumo ostentoso del mundo

133 Nos interesa pensar en otro momento el papel de la música en Rousseau por varias razones. En primer lugar, porque la música es una de las actividades que se recomienda en una educación natural, pues tiene que ver con el cuerpo, los sentidos y la diversión, aunque su enseñanza está regulada, dice Rousseau: "pero basta sobre música: enseñadla como queráis con tal que nunca sea otra cosa que entretenimiento" (Rousseau, 1990, p. 195). En segundo lugar, porque, junto a actividades como la del verdugo, es uno de los oficios que le prohíbe a Emilio, ¿por qué? En tercer lugar, porque Rousseau fue músico, copista de música y porque incluso creó un sistema de notación musical: algo de ello habrá de ser importante para su *Emilio*. En cuarto lugar, porque al ser parte de las artes, se configura como un gasto improductivo de los planteados por Bataille, es decir, hace parte de una ética del gasto.

134 Explica Bataille: "en las sociedades llamadas civilizadas, la *obligación* funcional de la riqueza no ha desaparecido más que en una época relativamente reciente. La decadencia del paganismo entrañó la de los juegos y los cultos a los que los romanos ricos debían obligatoriamente hacer frente. Por esto es por lo que se ha podido decir que el cristianismo individualizó la propiedad, dando a su poseedor una plena disposición de subproductos y aboliendo su función social" (Bataille, 1989, p. 35).

moderno. Es como si la educación civilizadora impusiera por trabajo el estudiar, pero, ni siquiera se trata tanto de producir y disfrutar del saber, sino de producir y reproducir una idea homogénea de hombre desde sus primeros años: el ciudadano, el consumidor.

Referencias

Bataille, G. (1987). *La parte maldita precedida de la noción de gasto*. Barcelona: Icaria.

Bataille, G. (1996). *Lo que entiendo por soberanía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bataille, G. (2001). *La felicidad, el erotismo y la literatura. Ensayos 1944-1961*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Bataille, G. (2005). *El límite de lo útil*. Madrid: Losada.

Becker, G. (1982). *Teoría económica*. México: FCE.

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus. https://www.academia.edu/36451288/En_Medio_de_Spinoza_Gilles_Deleuze

Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*. DOI 10.17227/01203916.5140.

Rousseau, J.-J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid, Alianza.

Sen, A. (1986). Adam Smith's Prudence. En: Lall, S., Stewart, F. (Eds.) *Theory and Reality in Development*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-18128-5_2

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.

Smith, A. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.

Smith, A. (2012). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: FCE.

Spinoza, B. (2014). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.

La cuestión de la *modelación* en el hombre. Algunas concesiones y puntos de vista alrededor de Rousseau y Bergson

Yerson Y. Carrillo-Ardila[135]

Introducción

La "cuestión" que pretendemos presentar surgió a partir de la lectura de una controvertida hipótesis planteada por el filósofo francés Frédéric Worms. Tal controversia es la siguiente: en la filosofía repercuten particulares "momentos" que proporcionan herramientas, e incluso principios, que logran determinar una discontinuidad en las ideas (Worms, 2006, p. 172).

Es decir, la filosofía, en ocasiones, proporciona "momentos" tan potentes que, de un lado, se caracterizan por generar una ruptura o un rechazo a una tradición, ligado a un cierto estado de conocimiento de su tiempo; y, de otro lado, desplazan, renuevan o afirman una tesis singular y, en ocasiones, un problema en general, ligado a un nuevo estado de conocimiento (Worms, 2006, p. 174).

135 Profesor adscrito al Departamento de Filosofía de la Universidad del Cauca. Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Filosofía por la Universidad del Rosario; y, con estudios en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle.
yersoncarrrilloardila@gmail.com. https://orcid.org/0000-0002-0387-7401

En ese sentido, desde Worms, siempre cabe la posibilidad de ser espectadores de tensiones en la filosofía.

Dichas tensiones, "momentos" filosóficos, son justamente hipótesis, las cuales se encuentran para discutir, "creativamente", algo en común (2006, p. 186). En otras palabras, la filosofía produce discursos que orbitan alrededor de un *hecho específico*, surgiendo de allí paralajes, fuerzas opuestas, las cuales no se reducen a dos, pues pueden ser tres, cuatro, mil, etc., —en todo caso siempre será un número finito—, que someten al *hecho específico* a distintas formas de definición.

Ahora, ¿cuál es el resultado de la tensión?, en concreto, son varios, de un lado, la "oficialización" de una perspectiva particular, por otro lado, el espectáculo de las disputas por el reconocimiento, así mismo, la novedad en la singularidad de una hipótesis (p. 185). ¡Inciso importante!, en esta polémica de tensiones no existen categorías como las de bondad o maldad; o, ganadores o vencedores. La tensión, como se expresaría musicalmente, es un acorde previo a otro de resolución para continuar en la progresión.

En función del título, podría sospecharse que pretendemos presentar una tensión entre Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y Henri-Louis Bergson (1859-1941). Ciertamente, no es así. Por el contrario, queremos presentar y desarrollar fragmentos de dos "momentos" que reconoce Worms. Concretamente, la tensión entre Rousseau con François-Marie Arouet, Voltaire (1694-1778) y, la propia de Bergson con Léon Brunschvicg (1869-1944). La primera tensión discutía la necesidad de hallar en la historia evidencias de desarrollo humano; el segundo "momento" debatía cuál era la naturaleza del espíritu. Según Worms, Voltaire propuso las primeras hipótesis de una filosofía de la historia sustentada en reconocer progreso moral en función de un desarrollo material, y el primero que discutió esto, generando así un "momento" en el siglo XVIII, fue Rousseau (p. 182).

Asimismo, Brunschvicg, explica Worms, fue uno de los mayores defensores de las hipótesis dualistas que persistían desde el siglo XVII a propósito de la formulación cartesiana de la *res cogitans*. Bergson con su particular dualismo, el cual no buscaba presentar una comunicación entre naturalezas, sino distinciones entre estas, discutió lo anterior y definió otro "momento".

Puesto así, buscamos en general precisar tan solo una de las versiones de cada tensión, específicamente de aquellas hipótesis que presentaron un grado de singularidad significativo, a saber, las de Rousseau y Bergson. Voltaire y Brunschvicg, dignos elementos de los "momentos" de Rousseau y Bergson, están, por lo pronto, en suspenso. Serán tan solo fantasmas que nos acompañarán hasta este punto.

Ahora bien, la afirmación según la cual Rousseau y Bergson fueron singulares en sus expresiones teóricas, sin más, podría ser fácilmente señalada como una proposición autorreferencial. Claramente, buscamos separarnos de una idea como la mencionada.

Por el contrario, queremos sostener: i. Rousseau se preocupó por la formación a propósito de sus posiciones políticas y de su particular forma de comprensión pedagógica, lo cual comporta su "momento"; ii. Bergson, sin ser propiamente un autor pedagógico o perteneciente a cierta tradición de filosofía de la educación, se hace pertinente por su preocupación en torno a la idea de la formación; y, iii. la relación de estos autores recae en la idea de "*modelación*", la cual, como veremos, converge, pese a la distancia histórica, en la afirmación de hacer del ser humano un producto de la herramienta de la formación.

1. Rousseau: ¿por qué formar?

Gilles Deleuze, cuando era profesor asistente en la Sorbona en los años 1959 y 1960, en su curso sobre Rousseau (2016, pp. 19-20), consideraba que el problema de la organización social tradicional no

era alrededor de la instauración de una sociedad por contrato o por algún otro tipo de convención, por el contrario, estaba relacionado con la concepción de un gobierno ejercido por "sabios". Con Hobbes, redacta Deleuze en sus notas, el derecho de gobernanza es absoluto, determinando la "abolición del privilegio del sabio" y alejándose de la idea, según la cual, principalmente desde Aristóteles, el hombre no es un animal sociable (p. 20). Este panorama determinó la idea de un contrato y ciertamente allí se ubica la singularidad de Rousseau, pues, se cuestiona Deleuze en sus guías profesorales, "¿Cómo Rousseau acepta y a la vez transforma estos términos?" (p. 20). Ese es, pues, el *quid*: Rousseau se cuestionó la naturaleza del hombre.

Dicho cuestionamiento sobre la naturaleza del hombre, protagonizado por Rousseau, lo hemos podido leer en distintos apartes de *El contrato social* y del *Emilio*, obras que fueron publicadas en el año de 1762. Ciertamente, como bien lo plantea Martha Soledad Montero, Rousseau, en el *Emilio*, se concentra en una suerte de preocupación por la educación del individuo, siendo el referente principal la formación del niño durante distintas etapas, tales como la infancia, la adolescencia y la juventud. El objetivo, plantea Montero a la luz de Rousseau, es hacer del niño eventualmente un "hombre libre, un ciudadano y un individuo independiente", a partir de su salida de la naturaleza hasta el ingreso en la sociedad (Montero, 2009, p. 60). Luego, la transformación del término de sociabilidad tradicional puede estar mediado por la educación en Rousseau.

Asimismo, la transformación del término contrato social adelantada por Rousseau, no fue menor. El contrato social, noción protagónica dentro de la tradición filosófica y política de occidente, había tenido sus primeras apariciones dentro de la tradición previamente, concretamente, explica Jefferson Jaramillo, bajo el denominado *pacto de sujeción* entre gobernados y gobernantes que Platón desarrolló en *La República*. De hecho, la noción de contrato social, explica Jaramillo, posee otra *coda* histórica a propósito del pacto y la unión entre los hombres de parte de los apologistas y teólogos medievales (Jaramillo, 2012, p. 112).

Con todo ello, la noción de pacto, si bien tradicional en la modernidad, no es en rigor una preocupación privada de los europeos que acompañaban su historia en los albores de la Ilustración y la mirada cercana del Renacimiento. Sin embargo, sí es de reconocer, introduce Jaramillo, la noción heurística del contrato social, esto es, una exposición más concreta en busca de un fundamento de cohesión social implementada justamente por Rousseau (2012, pp. 112-113).

Ahora, qué logra Rousseau con la transformación de los términos anteriormente descritos. En principio, logra solucionar un supuesto conflicto según el cual, adherirse a un cuerpo de Estado implica el abandono de la libertad. No obstante, pensamos además que Rousseau permite reconocer que, dentro de un cuerpo político en calidad de miembro, es posible ser libre desde el siguiente punto de vista: es comprensible coaccionarse frente a la ley por autonomía, al tiempo que tal miembro que se coacciona puede exigir la conservación de su individualidad al Estado en tanto este es garante de la conservación de sus miembros, pero esto, como desarrollaremos eventualmente, no se logra mediante una *modelación* de los hombres, sino por medio de la comprensión de la *voluntad general*.

Michael Thompson, a propósito de una revisión general de los estudios del pensamiento tanto de la filosofía moderna como de Rousseau, plantea que el concepto de *voluntad general* en Rousseau ha generado profundas confusiones, concretamente en lo que respecta al lugar donde supuestamente se desarrolla, así como con los efectos o consecuencias que son posibles de lograr con tal categoría. Por ello, este autor nos invita a acercarnos, bajo la tesis según la cual Rousseau planteaba una forma de cognición en referencia a la *voluntad general,* la cual es empleada exclusivamente por agentes autónomos, educados y formados, y no necesariamente por agentes *modelados* por los intereses privados. Puesto así, Thompson explica que así es viable despejar la supuesta ambigüedad para reconocer que tras este concepto hay una base sólida del republicanismo moderno que avizora la autonomía y el interés colectivo, un rol que

debe forjarse a partir de la formación del niño. De lo anterior, la importancia del *Emilio*, sostiene Thompson (2017, pp. 266-267).

En ese orden de ideas, el concepto de *voluntad general* va más allá de una agencia política dentro del contexto social en forma atomizada, esto es, partiendo del individuo (p. 268), por el contrario, lo que Rousseau plantea es una relación doble que se retroalimenta entre los hombres libres y un Estado soberano, una relación doble que debe partir de "no *modelar* al hombre según los intereses particulares" (Rousseau, 2017, p. 21), esta referencia ¿cómo puede ayudarnos con la intuición planteada líneas atrás?, creemos que la conexión se da cuando Rousseau afirma, a propósito del contrato que se efectúa para dar el paso entre el estado natural al civil, que cada "uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo" (2017, p. 24); esto significa que no es posible guardarse libertades naturales para un uso privativo dentro de esta nueva libertad convenida que garantiza el pacto, y entender tal premisa implica un trabajo autónomo, pues es posible, plantea Rousseau, que un súbdito cualquiera que no posee garantía de sus intereses viables dentro de la convención difícilmente podría ofrecer una garantía de sus compromisos civiles, y lo anterior puede darse a que sus intereses particulares pueden ser distintos a los intereses comunes, lo cual significa que no actúa según la convención (p. 24).

En el *Emilio*, Rousseau lo plantea incluso partiendo de una invitación: las buenas relaciones dentro de un contexto social es lo que legitima la idea de la construcción de un ciudadano. Caso contrario, la aptitud será la de un "cosmopolita", esto es, de alguien que juzga a partir del entorno primero y, por tanto, algo reprochable (p. 39). Por ello, un hombre valorado como "individuo" es un entero absoluto, una unidad numérica. En cambio, el hombre valorado como "ciudadano", "es la unidad fraccionaria que determina el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social" (Rousseau, 2008, p. 39).

No obstante, ¿cómo lograr el ciudadano? En las primeras líneas del *Emilio*, Rousseau escribe: "Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera" (2008, p. 35). Esta afirmación, si bien usada, de modo general, como una afirmación alrededor de la bondad *a priori* como aspecto natural del hombre, en rigor nos hace pensar otro asunto, veamos:

> A esta tierra la fuerza a que dé las producciones de otra; a un árbol a que sustente frutos de tronco ajeno; los climas, los elementos, las estaciones los mezcla y los confunde, estropea su perro, su caballo, su esclavo; *todo lo trastorna, todo lo desfigura; la disformidad, los monstruos le guardan; nada le place como lo formó la naturaleza; nada, ni aun el hombre*; que necesita amañarle para su uso como a caballo de picadero, y configurarle a su uso como a los árboles de su vergel. Peor fuera si lo contrario sucediese, porque el género humano no consiente quedarse a medio modelar[136]. (p. 35)

Habría que decir que, así como a las plantas las "endereza" el cultivo, a los hombres se les endereza con la educación, pues todo en cuanto nos falta al nacer se adquiere por medio de aquella (p. 36). Empero, la educación podría ser, como presentaremos eventualmente, pública o privada, y allí recae el asunto. Parece ser que, el hecho de que el hombre "*todo lo trastorna, todo lo desfigura; la disformidad, los monstruos le guardan; nada le place como lo formó la naturaleza; nada, ni aun el hombre*" reposan en la idea de una *modelación* a la cual el hombre ha estado siendo sometido desde que es un niño, lo cual es una educación que no parecería concentrarse en la formación de un ciudadano.

2. Bergson: ¿cómo formar?

La singularidad de Bergson, aquel "momento" particular que tomábamos de Worms, tiene que ver con lo que François Azouvi llamó la "precisión" (2006, p. 153), pues Bergson planteó, para la historia de la filosofía, la diferencia entre dos formas irreductibles

136 Las cursivas son puestas.

de conocer: análisis e intuición. La primera, claramente, es la forma del conocimiento científico. La segunda, penetra en el corazón del objeto de estudio de la filosofía y permite simpatizar con lo que tiene de único e inexpresable y, por tanto, con relación a la creación y a la entrada de la duración, sostiene Azouvi (p. 154).

En relación con la cuestión que nos compete, es pertinente resaltar que, para Bergson, la totalidad de los productos fabricados por el ser humano proceden de la inteligencia, la cual es entendida por este autor como una tendencia evolutiva. Luego, la naturaleza humana es concomitante con la producción. Dichas producciones humanas varían, esto es, son múltiples, pues podemos considerar desde las herramientas artificiales hasta el lenguaje, pasando incluso por los conceptos y los hábitos sociales (Bergson, 2009, p. 42). Esto implica, tratando de hacer un rápido y sucinto paralelo con Rousseau, que el hábito de la educación desarrollada por los hombres, puede ser valorado como una fabricación y no como un elemento connatural al hombre, aspecto que, claramente, Rousseau aceptaría.

Ahora, de vuelta a Bergson, a propósito de su concepción natural del hombre como especie, le conllevó, sostiene Caterina Zanfi, a afirmar que esto resulta ser verídico cuando observamos cómo la sociedad, a partir de la Edad Moderna y las ideas ilustradas, aceptara alejar su mirada de la dimensión heterogénea de la duración, para, caso contrario, concentrar sus pesquisas en la dimensión del espacio, la cual es por definición, útil para nuestra supervivencia (Zanfi, 2009, p. 22). Es decir, la sociedad occidental misma hizo que el hombre se concentrara en la producción, y esto implicaba un *moldeamiento* de este, una formación particular. Así, la utilidad que ofrecía un hombre dispuesto para producir llevó a la naciente sociedad industrial europea en general del siglo XIX, a considerar los esquemas causales como una forma precisa de comprensión y dirección de desarrollo social, y en este punto ingresa la crítica y la reflexión bergsoniana al respecto, pues Bergson reconocerá que, en ambas formas de comprensión, reside una idea mecanicista de la realidad, sostiene Zanfi (2009, pp. 23-25).

Este mecanicismo, siguiendo de cerca los planteamientos nuevamente de Zanfi, resultan estar expuestos con cierto grado de detalle en varios momentos de la obra bergsoniana, siendo el primero expuesto en una conferencia que Bergson pronunció en la entrega de los premios del Liceo de Angers el 3 de agosto de 1882 en calidad de profesor. Allí, Bergson plantea los graves inconvenientes que trae de sí *La especialización*, título justamente de la conferencia. El primero es, en efecto, ese que suscita de entrada la idea misma de ser una persona en extremo especializada, a saber, alguien quien tan solo posee una única referencia, generando serias limitaciones al no poder ofrecer otra perspectiva. Además, una persona versada en un único tema de especialización, al escuchar a otra hablando sobre su tema de especialidad, tan solo adopta una espera que anota las flaquezas de su interlocutor para, posteriormente, fortalecerse desde las debilidades y atacarlo, pues el especialista no enseña, tan solo amonesta (Bergson, 2010b, p. 42). Esto comporta una aptitud mecánica para Bergson en sentido amplio, pues el especialista asume un comportamiento automático, sin ningún tipo de reflexión.

Sobre esto, es importante resaltar que Bergson no intentó rechazar la especialización en sentido estricto, buscaba, al contrario, una especialización que se reconozca a sí misma como un saber, el cual hace parte de un conjunto gigantesco de saberes (2010b, pp. 41-42). La especialización, si se quiere, sería la lectura precisa de un fragmento de la realidad, pero, no por ello, la explicación completa de la realidad. Asimismo, Bergson reitera que el especialista, al considerar único su saber, asume una "pereza intelectual" que le suprime de tajo ahondar en otros discursos o explicaciones. Tal "pereza" tan solo demuestra su "ridiculez", pues es extravagante que alguien, que se asume a sí misma versado, no pueda trasladarse a otros escenarios explicativos (p. 42).

Al respecto, Bergson trae a colación la "grandeza de Descartes", quien, explorando los atributos de Dios, se permitió generar una teoría de las ondulaciones, o cuando explorando su concepción filosófica sobre el espacio, le permitió plantear la geometría analítica.

De hecho, sostiene Bergson, "para no ir tan lejos" basta evaluar la gran figura actual de Francia "quien refuta la generación espontánea con experimentos", refiriéndose a Louis Pasteur (1822-1895). Así, para Bergson se trata de permitirse la novedad, elevándose por encima de la especialidad pura (pp. 42-43).

Por supuesto, Bergson ve el mismo problema de la especialización dentro de la literatura, donde en lugar de explorar el espíritu de lo humano, la investigación queda recluida en encontrar anécdotas que nada tienen que ver con la expansión del espíritu y la novedad. Con todo ello, el especialista de un autor antiguo, por ejemplo, "no se pregunta qué pensó el autor al escribir su frase, sino qué pensaba el copista al transcribirla" (p. 44). Con todo ello, explica Bergson, con el especialista todo se presenta estéril, mecánico, moldeado.

Lo expuesto por Bergson se debe a una ilusión que se ha asimilado de manera fuerte en la sociedad, a saber, la asimilación de la productividad manual con la productividad intelectual, y esto se puede encontrar justamente por la *modelación* en las escuelas, en los lugares donde nos formamos, precisa Bergson. Claramente, la especialización en la división del trabajo industrial permite que pueda darse eficiencia y uso adecuado de los recursos, no obstante, esta realidad mecánica en el escenario industrial, trasladada al conocimiento humano es hacer de la inteligencia humana una entidad inorgánica, cuan máquina (p. 45). Dicho en otras palabras, trasladar lo mecánico a la vida es confundir el hábito del saber por la habilidad de la especialización (pp. 45-46).

En ese sentido, notamos que hay, en esta conferencia temprana de Bergson, una preocupación por frenar la amenaza que la vida social enfrenta sobre la base de los amplios automatismos que son evidentes a finales del siglo XIX, por razón de los avances industriales y del hombre *modelado*. Sobre esto, Zanfi plantea que Bergson buscaba, en esta conferencia, presentar la urgencia de una vida que necesita la capacidad de saber cómo escapar de los esquemas espaciales dados por el contexto social e inteligente, esto es, por la inminente industrialización de las naciones europeas, que

moldeaban los futuros escenarios laborales del entonces (Zanfi, 2009, pp. 23-25).

Ahora bien, Bergson, también referenció los peligros de la automatización en su célebre ensayo *La Risa*. Allí, de fondo existe una crítica hacia la automatización humana, la cual, tan solo tiene salida cuando nos reímos de una persona rígida que solo posee repetición de gestos rutinarios, pues reírse, devela la flexibilidad de lo vivo en tanto nos desajusta nuestras expresiones faciales y, ciertamente, nos hace suspender nuestra propia rutina (Bergson, 2010a, p. 14). Luego, lo cómico, aquello que nos permite reírnos, surge cuando notamos la inelasticidad que le impide a alguien moldearse al movimiento de lo real o cuando nos fijamos en cómo alguien sale de la rigidez al develarse su torpeza (2010a, pp. 23-25). Así, la comicidad dentro de lo social, tiene que ver con la mecanicidad, entendida esta en términos de rigidez, que resulta de una profunda distracción de estar vivo, explica Bergson, una profunda distracción que empieza cuando el profesor *moldea* a sus estudiantes en una condición individual y no ciudadana; y más aún cuando el primero enseña a los segundos a no reírse.

3. La cuestión de la *modelación* en el hombre

De modo general, hemos planteado que, para Bergson la formación, desde un punto de vista tradicional, tiende a la utilidad, la eficiencia y a la disminución de la reflexión. Claramente, esto implica aspectos generales de una educación que busca a educar de acuerdo con unas condiciones sociales establecidas. Condiciones que Bergson veía representadas en los procesos industriales. Para el caso de Rousseau, vimos que la educación es en principio un hábito y esto implica necesariamente que es un asunto transformable. Además, precisamos que esta puede evaluarse en una simple bifurcación, a saber, de una formación que se concentra en el individuo, haciendo de propio la formación privada; y, de una que se concentra en la formación del ciudadano en aras de lo público. Ahora, los anteriores elementos están aún muy generales, por lo que se trata ahora de precisar.

Para Rousseau, la existencia misma de la humanidad permite la posibilidad de tener tres maestros. Primero, la educación efecto de la naturaleza, la cual tiene que ver con el desarrollo de nuestras facultades y órganos; segundo, la educación como efecto de los hombres, la cual es el uso que nos enseña otros sobre el desarrollo de los efectos de la naturaleza y, tercero, la educación como efecto de las cosas, que son propiamente las impresiones que nuestra experiencia nos da a conocer de las cosas (Rousseau, 2008, p. 36). Como indicábamos, las anteriores educaciones son para Rousseau los "maestros".

Los maestros, al orientar sus indicaciones sin contradicción alguna entre estas, permitirán devenir el título de "bien educado" a un congénere de la especie humana. Por ello, los "maestros" y sus enseñanzas deben ser sinonímicas y acordes entre sí, de lo contrario, el escenario será el de no estar en "armonía consigo mismo" (2008, pp. 36-37). Esto supone una interesante perspectiva en Rousseau, a saber, una cierta concordancia del contenido de la educación. No obstante, esto resulta en rigor muy difícil de determinar. Claramente, Rousseau se da cuenta de ello al afirmar que la educación, como efecto de la naturaleza, no "pende" de nosotros, pues no poseemos ningún control sobre esta. Asimismo, la educación como efecto de las cosas, depende de "nuestra mano"; finalmente, y, por cierto, la dificultad que Rousseau plantea como problemática, es la educación como efecto de los hombres, dado que esta implica que el árbitro de la educación son los hombres, y "¿quién puede esperar que ha de dirigir enteramente los razonamientos y las acciones de todos cuantos a un niño se acerquen?" (p. 37).

Así, Rousseau juega con la imagen de la diana, ¿Cómo orientar la educación por efecto de los humanos?, además ¿Cómo dirigir la educación de las cuales no tenemos control alguno? Al principio, valdría la pena recordar, de nuevo, el postulado según el cual la educación es un hábito que puede moldear a la naturaleza para Rousseau. Por ejemplo, aplicando una suerte de ortopedia, permítasenos la expresión, en relación con la inclinación y sentido

de crecimiento de una planta, esta cambiaría la dirección de su crecimiento, empero, la producción de savia no es en rigor algo controlable. En ese sentido, no poseemos ningún tipo de ejercicio de imponer cómo debe ser la prolongación de lo vegetal de una planta (p. 38). Es decir, pese al hábito, algo de la naturaleza permanece. Lo mismo sucede con el hombre, plantea Rousseau, es posible modificar algunas de sus posturas, sus aspectos morales y políticos, no obstante, algo de su naturaleza permanece (pp. 38-39).

> Nacemos sensibles, y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; y finalmente, según el juicio que acerca de la idea felicidad o perfección que nos ofrece la razón formamos dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero tenidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que se alteren, constituyen lo que llamo yo en nosotros naturaleza. (p. 38)

La educación, en ese sentido, deberá intentar formar para sí mismo, para la formación del hombre, y formar para los demás, para erigir al ciudadano. La preposición "para", la cual denota ciertamente el fin o el término a que se encamina una acción en específico, puesta en discusión en Rousseau sobre en la educación, está definida entonces para los demás, para la ciudadanía y para la universalidad, que es en sí misma una persona. Ahora, las disposiciones que Rousseau mencionaba son distintas, el objetivo no es solo formar al hombre, sino también formarlo para estar en una relación con los demás. Es necesario, por tanto, educar al hombre y al ciudadano (pp. 36-39).

La naturaleza, con las disposiciones expuestas por Rousseau antes, en el hombre que lo puede hacer tender a una expresión numérica, es posible de borrar gracias al influjo de las instituciones

sociales buenas. Lo bueno socialmente puede trasladar el yo, la "*personalidad*", a la común unidad. Así, un hombre ya no se concibe uno, sino una parte de la unidad, de manera que en el todo sea un hombre "sensible", un ciudadano (p. 39).

Esta sensibilidad es particularmente señalada por Rousseau al traer a colación el espartano que, rechazado para hacer parte de la guardia, concibe aún su lacedemonia como su hogar y, a la espartana que, orgullosa por la muerte de sus hijos ilotas, muertos en batalla, concibe la seguridad de la ciudad. Esta es la ciudadanía, plantea Rousseau, pues, en el orden civil, pues no conservan la primacía de los afectos naturales (p. 40). Puesto así, existe una suerte de condición o estado en el ejercicio pleno de la ciudadanía en Rousseau, la fluctuación, dado que debe oscilar y apremiar las obligaciones del orden civil antes que sus inclinaciones. De lo anterior surgen dos formas contrarias de institución, a saber, pública y común; y, particular y doméstica.

Para la pública y común, entran a jugar las nociones de patria y ciudadanía, siendo la primera un conjunto de elementos que hacen nacer de sí de un hombre la pertenencia a su lugar, de ahí que deba lograr una sensibilidad. Así, patria y ciudadanía, coexisten. No obstante, las instituciones modernas, aquellas contemporáneas a Rousseau, poco o nada persisten, de ahí que, "hoy no existe" (pp. 40-41). Para la particular y doméstica, Rousseau plantea que es la formación de un hombre individual, un hombre que hemos venido constantemente remarcando con el motivo de hombre *modelado*. Luego "¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal?" (p. 41).

La pregunta de Rousseau la pretendemos responder brevemente desde Bergson. Para Bergson, como definimos líneas atrás, desde el punto de vista de nuestra naturaleza, somos una especie inteligente, una especie que fabrica y, por extensión, una especie que manipula y transforma. Al respecto, asume que en ese sentido el hombre es más un *Homo faber* que un *Homo sapiens* (Bergson, 2009, p. 142).

La expresión *Homo faber* ciertamente no fue tan usada, esto es, no fue frecuente, pero de ello no se sigue que no haya sido abordada con poco interés por parte de Bergson. De hecho, la planteó como una noción que debe ser atendida para desarrollar un sistema de formación para niños en Francia. Lo anterior, lo tomamos de una carta dirigida por Bergson en noviembre de 1915 a Ferdinand Buisson (1841-1932), filósofo y pedagogo francés que se desempeñó como inspector de enseñanza pública en Francia, en el primer cuarto del siglo XX.

En dicha misiva, nuestro filósofo planteaba que, en el momento actual de su obra, a saber, pocos años después de *La evolución creadora*, no pretendía con sus ideas romper con la tradición. Más bien, escribe Bergson, "debemos retener todo lo que podamos de lo que se ha creado en el pasado, para organizarlo con el presente" (Bergson y Candar, 2012, pp. 37-47), lo cual tiene que ver con la construcción de una realidad actual sobre niveles más ricos y plenos, y esto es justamente, resalta el autor, el esfuerzo que se debería lograr como sociedad, pues no es difícil establecer principios generales para determinar cómo obrar, por lo contrario, poner en práctica lo que debería ser es lo que resulta complejo, por ello, la inteligencia debería orientarse sobre los fines que buscamos como especie (2012, p. 44).

Asimismo, Bergson desarrolla que la "definición" de *Homo faber* debería ser aplicada en un sentido formativo para todos los niños y jóvenes, sin excepción alguna, pues permitiría orientar y estimular la invención mecánica, la cual es algo "innato" en nuestra especie. Esto ofrecería a las próximas generaciones un desarrollo pleno en el campo industrial y comercial, pues se estaría enseñando desde temprana edad la manipulación de la materia que luego el infante reclamará para sí con la "alegría" del conocimiento científico (pp. 46-47).

Con esto, Bergson veía potencialidades en la fabricación y, por extensión, a la tendencia evolutiva de la inteligencia, la cual, de

algún modo u otro, es la que permite finalmente que podamos ser creaturas formadas por hábitos sin necesidad de ser creaturas *modeladas* para fines privativos.

Referencias

Azouvi, F. (2006). Anatomie d'un succès philosophique. Les effets de *l'évolution créatrice. Le Débat* 3, n. º 140 : 153-171.

Bergson, H. (2009). *L'évolution créatrice*. París : PUF.

Bergson, H. (2010a). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. París : PUF.

Bergson, H. (2010b). *Écrits philosophiques*. París : PUF.

Bergson, H., & Candar, G. (2012). Lettres de Bergson à Ferdinand Buisson. Philosophies et politique scolaire. Cinq lettres inédites d'Henri Bergson à Ferdinand Buisson (pp. 37-47). Présentation par Gilles Candar. En : VV. AA. *Annales bergsoniennes V. Bergson et la politique : de Jaurès à aujourd'hui.* París: PUF.

Deleuze, G. (2016). *Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio*. Buenos Aires: Cactus.

Jaramillo, J. (2012). Significado e impacto de la noción de contrato social en Rousseau y Kant. Alcances y limitaciones en la teoría democrática. *Civilizar 12*, n.º 23: 111-124.

Montero, M. S. (2009). Emilio: niño y educación, *Magistro 1*, n.º 5: 59-73.

Rousseau, J.-J. (2017). *El contrato social*. Trad. de María José Villaverde. Barcelona: Taurus.

Rousseau, J.-J. (2008). *Emilio, o De la educación*. México: Universidad Veracruzana.

Thompson, M. (2017). Autonomy and Common Good: Interpreting Rousseau´s General Will, *International Journal of Philosophical Studies 25*, nº 2: 266-285.

Worms, F. (2006). L'idée de moment 1900. Un problème philosophique et historique. *Le Débat 3*, n.º 140: 172-192.

Zanfi, C. (2009). *Bergson, la técnica, la guerra. Una rilettura delle Due fonti.* Bononia: Bononia University Press.

Semblanza de los autores

Camilo Andrés Diagama Briceño

Profesor investigador tiempo completo Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC. Ha tenido a su cargo cursos y seminarios de Historia de la filosofía, estética, ética y política, Filosofía contemporánea, Epistemología e Investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigador del grupo Filosofía, educación y pedagogía/Categoria A. Profesional de filosofía, magister y doctor en Filosofía

camilo.diagama@uptc.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6256-8468

Juan Diego Galindo Olaya

Profesor ocasional de la Especialización en Pedagogía del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación, magíster en Filosofía y licenciado en Psicología y Pedagogía, desarrolla su labor investigativa en el grupo *Filosofía, Educación y Pedagogía*, vinculado a las líneas *Concepción de infancia, niño y niñez en la educación* y *Filosofía, genealogía y educación*. Su producción académica más reciente incluye estudios sobre las representaciones del niño en los discursos pedagógicos, plasmados en capítulos y artículos como *La noción de niño en las cartillas de enseñanza de lectura y escritura en Colombia, 1960 a 1980*, en coautoría con Martha Soledad Montero, y *La noción de niño*

en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze, publicado en la revista *Pedagogía y Saberes* en 2023. También ha participado en obras colectivas como *Archivo y cartografía de la educación en Colombia, década del sesenta* (tomo I y II), con capítulos dedicados al análisis de discursos pedagógicos en archivos históricos y fondos documentales de instituciones educativas colombianas.

jdgalindoo@upn.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-3018-3229

Alessandro Francisco de Lima

Professor Associado - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquisa Filho" no Instituto de artes. Directeur de programme - Collège International de philosophie (Paris, França). Ha tenido a su cargo cursos de Filosofía y de Historia del pensamiento, sobre todo de la investigación en el programa de posgrado en Música. Investigador del *Centro de estudos Jean-Jacques Rousseau do Brasil* (CER) e da *International Society for Eighteenth-Century Studies (ISECS)* y coordinador(a) de la línea de investigación *Arqueologias: pressupostos e usos de uma história do pensamento* (UNESP).

alessandro.l.francisco@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-7863-0083

Ilusión Rita Maria Duarte López

Profesora de la Secretaría de Educación de Tunja. Asesora de aseguramiento de la calidad en posgrados FESAD- Uptc y profesora de seminario de investigación, Asesora de investigaciones CIDEA-FESAD- Uptc y profesora de socio-humanística de la Escuela de Filosofía- Uptc, joven investigadora Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía.

ilusionduarte@colrojaspinil1la.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-9681-6869

Yerson Y. Carrillo-Ardila

Profesor adscrito al Departamento de Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Es doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Filosofía por la Universidad del Rosario; y, con estudios profesionales en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Es integrante del grupo de investigación *Filosofía, Educación y Pedagogía,* adscrito a la línea de investigación *Políticas y Educación*. Sus más recientes publicaciones, en la Editorial UPTC, giran en torno a la comprensión de la educación a partir de una lectura del contexto político; así mismo, cuenta con publicaciones especializadas en revistas internacionales de filosofía como *PoliÉtica* (Brasil); *Revista UIS Filosofía* (Colombia); y, *Pensamiento* (España).

yersoncarrrilloardila@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0387-7401

Luis Alberto Verdugo Torres

Profesor investigador e integrante en el grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, Categoría A/Minciencias y avalado por la UPTC. Ha sido profesor universitario y Coordinador académico en instituciones de educación superior. Actualmente reparte su tiempo entre el aprendizaje autodidacta de la guitarra, actividades de voluntariado y docencia en Instituciones educativas con niños, niñas y adolescentes.

luisalbertoverdugotorres@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0845-8342

Joséphine Aruma Ríos Padilla

Magíster en Educación. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Licenciada en Filosofía e Historia de la UGC y estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Profesora-tutora en el Proyecto Competencias para jóvenes de la Universidad Nacional de Colombia. Ha tenido a su cargo cursos de educación media (grado décimo y once) en la enseñanza de la filosofía, escritura y lectura. Investigadora del Grupo Filosofía, educación y pedagogía. Categoría A/Minciencias. Avalado UPTC.

jariosp@upn.edu.co.

https://orcid.org/0009-0001-6148-9765

Laura Yazmin Sánchez Pamqueba

Profesora del área de Ciencias naturales de la Secretaría de educación de Bogotá. Magister en Ciencias naturales y estudiante de doctorado.

laura.sanchez908@educacionbogota.edu.co

Luis Carlos Feo Hurtado

Profesor Tiempo completo en el Colegio Emmanuel d'Alzon (Bogotá). Profesor de Ciencias Sociales, con experiencia en la enseñanza de Ciencias Sociales en los grados 4° y 5°. Actualmente en el Colegio Emmanuel d'Alzon dirijo un centro de experiencias de aprendizaje que ofrece espacios alternativos al currículo tradicional, fomentando la investigación y el desarrollo de la curiosidad por las Ciencias Sociales.

https://orcid.org/0009-0005-9734-0320

Maria Fernanda Buitrago Orjuela

Licenciada en Filosofía,. Profesora de educación media y directora de semillero de investigación intercolegiales. Investigadora con pregrado en el grupo Educación, Filosofía y pedagogía.

mafebuitrago3@gmail.com

https://orcid.org/0000-0003-1412-3354

Maria Fernanda Chávez Espinosa

Profesora del área de Ciencias Sociales en el Colegio Santa Luisa, Bogotá. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Ha tenido a su cargo cursos de básica primaria, básica secundaria y media (3º a 11º), orientando Ciencias Sociales, desafíos globales e investigación socio científica. Investigadora en formación del grupo Filosofía, Educación y Pedagogía. Licenciada en Filosofía e Historia mchaveze@ulagrancolombia.edu.co

https://orcid.org/0009-0003-6782-6552

Katherine Salazar Mahecha

Profesora titular del Instituto San Pablo Apóstol, ha tenido a su cargo la carca académica de ciencias sociales y filosofía en primaria y bachillerato. Investigadora en formación del grupo Filosofía, educación y pedagogía. Licenciada en Filosofía e historia y Magister en Filosofía.

katherinesalazarmahecha@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-3218-8488

Martha Soledad Montero González

Psicología comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana y Licenciada en Pedagogía de la Universidad Nacional de Colombia. Líder del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía Categoria A Minciencias avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica/UPTC; Investigadora Asociada Minciencias, Profesora investigadora adscrita a las líneas de investigación Filosofia, genealogía y pedagogía y a la línea de Filosofia, estética y educación artística. Trabajo conjunto en alianza con el Grupo de Investigación Arqueologías: supuestos y usos de una historia del pensamiento/ Brasil, bajo la dirección del profesor investigadora Alessandro de Lima Francisco. Entre sus publicaciones están Archivo y cartografía de la educación en Colombia. Década del sesenta Tomo I y Tomo II;

Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia Tomo I y Tomo II; Puntos de vista entre filosofía y escritura; Política y Academia; Tango: una danza de pies ligeros; Filosofía y Educación: en la punta de la lengua. Además de una serie de artículos y capítulos resultado de investigación. Directora del Proyecto de investigación Formación de nuevos investigadores.

gruplac.filoedupg@gmail.com.

https://orcid.org/0000-0002-0409-525X

Maria Constança Peres Pissarra

Professora Assistente Doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora de Ética e Filosofia Política da Graduação e da Pós-Graduação. Departamento de Ciencias da Linguagem e Filosofia (DCLF) da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (Faficla)

Lider do Grupo de Pesquisa CER - Centro de Estudos Rousseau do Brasil

mcpp@pucsp.br

https://orcid.org/0000-0002-3620-3040



Este libro se terminó de editar en el mes
de noviembre de 2025, en la Editorial UPTC.
Tunja - Boyacá - Colombia.



El Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC (categoría A, Minciencias, convocatoria 957 de 2024), fue creado en 2004 para formar investigadores en ciencias humanas, sociales, educación y artes. Estas disciplinas constituyen referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para la construcción de problemas en el campo educativo, con énfasis en la formación docente y la enseñanza de la filosofía, el lenguaje, el arte, la historia y la literatura. El grupo realiza estudios rigurosos orientados a problematizar la educación en la perspectiva crítica-política en diálogo con autores e investigadores reconocidos. Además, interroga las políticas de ciencia, tecnología e innovación, y fomenta la apropiación social del conocimiento. Destaca la estrategia del Seminario Permanente de Investigación, con trece ediciones con una duración de un año cada una, como espacio para la discusión académica. Sus líneas de investigación fortalecen la articulación entre teoría y práctica, formando una mirada crítica, renovadora y experimental sobre la educación.

EDITORIAL UPTC

El impacto de Jean-Jacques Rousseau, en este libro de investigación, se destaca por la polimatía de su filosofía, que abarca una profunda reflexión sobre la naturaleza humana y la educación. La obra de Rousseau, lejos de ser un conjunto de respuestas definitivas, ofrece un punto de vista provocador que cuestiona nuestra concepción actual sobre la formación del individuo como ciudadano. Su pensamiento trasciende su propia época, ya que, al pensar la ontología del ser humano, plantea que somos entidades que aprendemos a través de múltiples variables, tanto las que elegimos como las que ignoramos, en nuestro proceso de socialización y formación. Este carácter polímata del filósofo resalta la necesidad de seguir explorando su legado. El libro no pretende simplemente interpretar a Rousseau como una autoridad, sino como una referencia que, influenciada por el mundo del siglo XVIII, dio forma a la visión moderna del ciudadano y su relación con la educación. Al traer a la actualidad sus ideas con la realidad contemporánea, surge la pregunta de qué nos aporta hoy su pensamiento. Así, el objetivo no es aplicar su filosofía de manera rígida, sino plantearlas y argumentarlas para entender cómo aún puede iluminar las realidades presentes de la formación y la política.

FVTVRVM ÆDIFICAMVS
Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN 978-628-7863-02-6