



Este libro es el resultado de una selección de los autores y temáticas más representativas del II Congreso Latinoamericano de Filosofía de la educación celebrado en Montevideo, Uruguay del 21 al 23 de Marzo de 2013. Como tal, implica una "fotografía", selección, interpretación, de un momento en el quehacer y desarrollo de una disciplina que consideramos fundamental en el concierto de los estudios de la educación en nuestro continente. Las partes que lo constituyen son divisiones que tienen como fin, hacer más claro su contenido. Un primer acercamiento está dado por las Perspectivas de la Filosofía de la educación de diversos participantes con larga y/ o reconocida trayectoria en la Filosofía de la educación, a modo de muestra de los alcances y enfoques que tiene al disciplina desde distintos puntos de vista. Un segundo acercamiento nos coloca en un tema central para la Filosofía de la educación, es decir, los diferentes cruces posibles entre filosofía y educación: filosofía de la educación en la historia, enseñanza de la filosofía, etc. Un tercer acercamiento muestra los diferentes enfoques de la Filosofía de la educación contemporánea, sus autores, problemas. **Filosofía tradición y actualidad**, dado que no se puede entender el desarrollo de la disciplina, si no la entendemos desde su tradición. Pero toda tradición es reinventada, releída y actualizada desde una lectura del presente. Como dice Gadamer, uno siempre lee la tradición a partir del presente. Lo que nos importa destacar es que nosotros entendemos el despliegue de la Filosofía de la educación desde su historia. No se puede entender nada del presente, si no lo ligamos con una genealogía que da cuenta de la mediación del presente con su tradición. Es por esto, que hoy más que nunca podemos hablar de la Filosofía de la educación desde la tradición y la actualidad. Pues nos reconocemos "actuales" en la medida que releemos la tradición y somos contemporáneos de un tiempo, nuestro tiempo, que dialoga con un pasado que actualiza.

EDITORA
Appris

ISBN 978-85-8192-626-1



9 788581 926261

*Andrea Díaz Genis
Gerardo Garay
(Compiladores)*

Filosofía de la Educación

Appris

Coleção Filosofia e Educação

*Andrea Díaz Genis
Gerardo Garay
(Compiladores)*

Filosofía de la Educación

Tradición y actualidad



EDITORA

Appris

Andrea Díaz Genis
Gerardo Garay
(Compiladores)

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Tradición y Actualidad

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborado por Sônia Magalhães
Bibliotecária CRB9/1191

F488
2015
Filosofia de la educación : tradición y actualidad / Andrea Díaz Genis,
Gerardo Garay (compiladores). – Curitiba : Appris, 2015.
303 p. ; 23 cm

Vários autores
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-8192-626-1

1. Educação – Filosofia. 2. Educação – História. I. Díaz Genis, Andrea.
II. Garay, Gerardo.

CDD 20. ed. – 370.1

Editora e Livraria Appris Ltda.
Rua General Aristides Athayde Jr., 1027 – Bigorilho
Curitiba/PR – CEP: 80710-520
Tel: (41) 3203-3108 - (41) 3030-4570
<http://www.editoraappris.com.br>

EDITORA
Appris

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

EDITORA
Appris

Curitiba - PR
2015

Editora Appris Ltda.
1ª Edição - Copyright© 2015 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.
Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores.
Foi feito o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004 e 12.192, de 14/01/2010.

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Sara C. de Andrade Coelho Augusto V. de A. Coelho
ASSESSORIA EDITORIAL	Camila Dias Manoel
COMITÊ EDITORIAL	Edmeire C. Pereira - Ad hoc. Ireneide da Silva - Ad hoc. Jacques de Lima Ferreira - Ad hoc. Marli Caetano - Análise Editorial
DIREÇÃO - ARTE E PRODUÇÃO	Adriana Polyanna V. R. da Cruz
DIAGRAMAÇÃO	Kétlyn Scroccaro
CAPA	Carlos Eduardo H. Pereira
REVISÃO	Marta Zanatta Lima Gislaine Stadler
WEB DESIGNER	Carlos Eduardo H. Pereira
GERENTE COMERCIAL	Eliane de Andrade
LIVRARIAS E EVENTOS	Dayane Carneiro Estevão Misael
ADMINISTRATIVO	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Gláucia Figueiredo
CONSULTORES	Ana Godoy - CCS/SP Antonio Carlos Amorim - UNICAMP César Leite - UNESP Elisete Tomazetti - UFSM Ester Heuser - UNIOESTE Leonardo Maia - UFRJ Nildo Avelino - UFPB Pedro Pagni - UNESP Renata Lima Aspis - UFMG Rodrigo Gelamo - UNESP Samuel Mendonça - PUCCamp Silvio Gallo - UNICAMP Simone Gallina - UFSM Walter Kohan - UERJ

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Expressar os trajetos realizados pela "Filosofia da Educação" na atualidade não é tarefa fácil. No entanto, esta coleção apresenta ao público outro olhar acerca do encontro entre estas duas áreas do conhecimento – Filosofia e Educação. Os processos de interpenetrações e distâncias ocorridos desde as origens - tanto da filosofia quanto da educação - demonstram a força de um pensamento pedagógico em ação. Se o ato de pensar sempre esteve relacionado à filosofia e a qualidade do pedagógico articulado a uma determinada educação, o produto desta conexão é a diversidade de filosofias retroalimentadas por distintas práticas pedagógico-educativas. A Filosofia da educação devém como um espaço profícuo para expressar as consonâncias diagonais entre o campo da educação, compreendido como um campo aberto e plural, e o ato de pensar filosoficamente mundos e vidas. Portanto, para além do pretensão movimento de estabelecer limites epistemológicos à Filosofia da educação, os textos selecionados apresentam frutos advindos de variadas pesquisas que demonstram a potência do pensar filosoficamente o pedagógico e atuar pedagogicamente no interior do filosófico. Os textos apresentados nesta coleção são de natureza híbrida e versátil, demonstrando características genuínas da conjunção em foco.

Gláucia Figueiredo

-romana e as forma contemporâneas de compreensão da Filosofia, ainda assim podemos considerar a Filosofia como uma prática, uma capacidade, uma atitude que deve ser aprendida e vivida. Quando enfatizamos a importância da Filosofia como disciplina escolar, defendemos o cumprimento de sua função filosófica e não apenas a transmissão de um discurso teórico e informativo. Mesmo cientes de todas as dificuldades e desafios, é vital fazermos o esforço de pensar a aula de Filosofia como exercício de transformação de si.

Referências

- CASTELO BRANCO, Guilherme. Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, Normalização e Violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos)
- FISCHER, Rosa M. Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos Foucaultianos)
- FOUCAULT, Michael. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. "Sujeição e resistência: notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade". In: PAGNI, Pedro; GELAMO, Rodrigo P. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília/SP: Poiesis; Cultura Acadêmica, 2010.
- HADOT, Pierre. *O que é a Filosofia Antiga?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- KOHAN, Walter O. *Filosofia, o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. "Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil". In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- LARROSA, Jorge. "Tecnologias do Eu e Educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LYOTARD, Jean-François. "Mensagem a propósito do curso filosófico". In: LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado: textos sobre A Hermenêutica do Sujeito*. Rio de Janeiro: Loyola, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2004.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000 (PCN).
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol. 3).
- XAVIER, Ingrid Müller. *O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

CAPÍTULO 8

LA FILOSOFÍA Y SUS ENCUENTROS CON LA EDUCACIÓN

Alejandro Cerletti

Universidad de Buenos Aires (UBA),

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina

Los encuentros de la filosofía con la educación vienen de lejos. Quizás podamos iniciarlos en Platón, que los situó bajo la impronta de la política. Esos encuentros han tenido siempre algo de paradójico; algo de articulación compleja. Si el filósofo intenta "fundamentar" la educación, si establece sus principios o dicta sus normas, termina constituyéndose en *sofós*, es decir en aquel que tiene el conocimiento y la potestad de afirmar y prescribir lo que debe ser (por ejemplo cuando el filósofo afirma que la función de la educación debería ser, por caso, formar ciudadanos razonables). Pero cuando esto ocurre, el filósofo desactiva lo más potente de su acción, que es su mirada desnaturalizadora, que pone bajo sospecha o cuestiona lo que hay. Por otra parte, cuando el filósofo "objetiva" la educación, es decir cuando la transforma en un objeto sobre el que reflexiona, no hay encuentro sino una direccionalidad del enfoque, en el que la filosofía aplica sus categorías o conceptos a un campo definido y ocluido de antemano. Para que haya encuentros, la filosofía debe ser influida y alterada por los saberes de la educación y las prácticas existentes, y a su vez la educación debe serlo por el pensamiento filosófico. Y estos encuentros, si son tales, en el estricto significado de la expresión, encerrarán una dimensión novedosa, porque todo encuentro supone siempre el riesgo de lo imprevisible. Si analizamos desde este punto de vista los encuentros entre educación y filosofía veremos que siempre estuvieron marcados por pequeñas, o grandes, paradojas. Me interesa en esta ocasión sostenerme en algunas de esas paradojas, para incitar al pensamiento. Y para ello voy a elegir, como excusa, a una figura emblemática en la historia de los encuentros y desencuentros entre la filosofía y la educación: Jean-Jacques Rousseau.

"Prefiero ser un hombre de paradojas antes que un hombre de prejuicios", declara Rousseau.

Y Rousseau ha tenido la pertinencia –y la impertinencia– de situarse siempre en el lugar incómodo de las paradojas; ha vivido –y sufrido– ubicarse entre los roces y las contradicciones, propias y ajenas.

Le resultó difícil –o mejor dicho, imposible– situarse. Esto es, le resultó difícil –o imposible– encontrar un sitio; un sitio en la vida social y en la vida académica. Y, sobre todo, a su pensamiento le ha resultado difícil encontrar un sitio.

Podemos verlo, en este sentido, como una excepcionalidad. Él mismo se ha visto así. Es decir, podemos verlo como una irrupción en un tiempo, que es el suyo pero que no lo es frente a su novedad, y que lo arrastra a una convivencia que lo atormenta, tanto vital como conceptualmente.

Jean-Jacques es el soporte material de esas confrontaciones. Rousseau es, en sentido estricto, una singularidad. Y una singularidad solo posible en ese mundo que le tocó vivir, en esas circunstancias. Pero también, una singularidad que, por su excepcionalidad, cuestiona mucho más que algunas ideas dominantes de su sociedad y su tiempo; su pensamiento desborda el contexto de esas ideas y de ese tiempo, y lo proyectan en una dimensión universal. Podríamos decir entonces, llevando la expresión al borde del oxímoron, que Rousseau es una singularidad universal. Esto es lo que nos permite que a 300 años de su nacimiento, y en mundo completamente diferente, podamos invocarlo como algo más que una pieza valiosa en el museo de la historia de las ideas. La singularidad universal "Rousseau" es una provocación intemporal para la reflexión sobre la tensión entre la filosofía y la educación. Es una provocación de nuestro presente.

Voy a intentar hacerme cargo de algunos aspectos de esa provocación.

La obra de Rousseau nos advierte constantemente de las contradicciones que están en la base de toda educación y que debemos ir dejando de lado si queremos que alguna educación sea posible.

Pensador de tensiones, hombre de paradojas, las tensiones de Rousseau pueden extrapolarse como las tensiones de la educación. O mejor aun, las paradojas del "moderno" Rousseau pueden recrearse como las paradojas de la educación moderna.

Solo una muy conocida cita como referencia inicial:

"Forzados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, debemos elegir entre formar un hombre o un ciudadano, no pudiendo hacer lo uno y lo otro a

la vez."²⁹ Detengámonos entonces, brevemente, en esta famosa y multicitada afirmación de las primeras páginas del *Emilio*, para encontrar aquí un eje sobre el que girarán algunas reflexiones.

Podríamos completar la afirmación referida con otra, también muy famosa. Aquella en la cual, si queríamos ocuparnos de la educación pública, Rousseau nos imponía leer la *República* de Platón, que para él no era una obra de política sino "el más excelente tratado de educación que se haya escrito".

Pero como no me voy a ocupar de un Rousseau práctico, no voy a detenerme en lo que sería una organización rousseauiana de la educación pública y los matices que ello tendría (como podría desprenderse, por ejemplo, de las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, donde se menciona de manera muy genérica la educación pública y diversas recomendaciones para su implementación). Me interesa más bien esa suerte de declaración de principios pedagógico-políticos que atraviesan el *Emilio*, y los conflictos a que dan lugar. Es decir, me interesa abordar la cuestión básicamente como un problema teórico. No me voy a ocupar entonces del Rousseau que atiende la gestión, sino del que ha tocado algunos puntos viscerales de la función de la educación en la constitución de las sociedades.

El dilema inicial presentado en el *Emilio* de educar al hombre o al ciudadano, no es simplemente una dificultad pragmática de una comunidad en un momento histórico, sino el conflicto constitutivo de la educación moderna, y por extensión de toda educación. Aflora aquí la contraposición filosófica entre libertad y necesidad, o la contraposición política clásica entre la libertad individual y el sometimiento a la normatividad estatal. Esto conduce el problema de la educación del hombre y/o el ciudadano a cualquier institucionalización posible de la educación.

II

La educación se encuentra siempre en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber; entre la construcción de un orden de transmisión y la emergencia de lo diferente.

La contraposición del par naturaleza-orden, o naturaleza-organización, en el plano de la escolarización, casi siempre ha tenido la impronta –explicitada o no– de educar al salvaje, de civilizarlo; es decir, de hacerlo civil. El quid de toda educación, en la estela de Rousseau, es cómo construir y sostener un orden, y dar lugar, a la vez, a la libertad. No importa tanto si habría una libertad natural o una bondad humana que

²⁹ « Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre. »

la educación debe de alguna manera preservar tratando de no ahogarla en el proceso civilizatorio, sino más bien cómo la institución educativa –como aparato ideológico del Estado– puede resolver el conflicto de educar, a la vez, para la norma y para la libertad. ¿Hasta dónde podría regular, por ejemplo, una institución escolar, la novedad de sus integrantes, es decir su expresión, su acción, su pensamiento, pero también su origen, su género, su etnia, su cultura?

Asumiremos, entonces, como punto de partida, que cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. La historia de la educación podría leerse a la luz del mayor o menor peso que se ha intentado dar a una u otra de estas alternativas. Esta cuestión, por cierto, va más allá del terreno específico de la pedagogía o la didáctica. En efecto, no se trata meramente de lo que pasa en una institución educativa con unos saberes, prácticas o normas, reputados socialmente como valiosos, o impuestos de manera arbitraria, y del modo de transferencia que puede hacerse de ellos entre enseñantes y aprendices. Tampoco se trata, solamente, del conjunto de experiencias formativas que, junto a otras, van contribuyendo a constituir lo que alguien es. La educación institucionalizada reafirma, además –y sobre todo–, una concepción del Estado, un conjunto de saberes admitidos y el lugar que corresponde o puede corresponder a cada uno de los miembros en una comunidad. La integración progresiva de dichos miembros, desde su infancia, es realizada de acuerdo con un conjunto de prescripciones y normativas, que son las dominantes y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga (o al menos se modifique de una manera permitida o tolerada). La posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales, etc.), pero también, y fundamentalmente, político (en cuanto reaseguro del lazo social constituido). La irrupción de lo diferente, en tanto novedad frente al estado de cosas, siempre tiene un efecto inicialmente desestructurante que *debe ser* contrarrestado o asimilado de alguna forma, porque implica el riesgo de que se produzcan consecuencias imprevisibles.

Toda reproducción se afirma, en última instancia, en una ficción constituyente que establece un territorio y fija una norma: cada miembro de una comunidad es *tenido en cuenta* en la medida en que es *contado* por un régimen de cuenta *normal*. Se legitima, de esta forma, una distribución social de lugares y una relación de los individuos con el Estado. Esta estructura de funcionamiento –que es, en definitiva, la de todo Estado– procura dar cuenta de todo y de todos (de ahí su carácter ficcional) y, por consiguiente, aspira a perpetuar el estado de cosas o bien a administrar el sentido de los eventuales cambios.

De hecho, el ideal moderno de la educación ha organizado su existencia material alrededor de dos propósitos centrales que sostienen aquella tensión. Sintéticamente, por un lado, se promueve la formación de un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y, por otro, se aspira a que ese sujeto sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable). Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura dominante. Tradicionalmente, se ha tratado de no ver esto como una contraposición, ya que se ha considerado que la socialización y la subjetivación son, en última instancia, identificables o, mejor dicho, que habría una continuidad inexorable entre ellas. En este sentido, la escuela, por caso, era concebida como una institución que transformaba los valores generales de una sociedad en normas o principios universales, los cuales establecían las condiciones para la emergencia de personalidades libres. La educación aseguraba, entonces, simultáneamente, la integración de la sociedad y la promoción del individuo. La transmisión del saber, o la educación, liberaba en el mismo movimiento en que formaba ciudadanos razonables.

Podríamos decir que esto no es otra cosa que una transfiguración del ideal burgués de identificación de los destinos personales con el destino del género humano. Rousseau, a su manera, encarnó este ideal. Encarnó un sueño que, a nivel institucional, se le presentaba como una conciliación imposible.

Como es sabido, se han realizado múltiples críticas a este ideal de integración en una educación tutelada por el Estado.

Sin entrar en detalles acerca del alcance o la pertinencia puntual de esas críticas, voy a sostener que no es posible justificar que la mera adquisición de ciertos conocimientos permita la constitución de sujetos libres, es decir, liberen. Pero, al mismo tiempo, que la institución educativa es un ámbito de reproducción, pero también de producción de subjetividades y saberes. En definitiva, que en las instituciones educativas es posible un lugar para el sujeto, es posible un lugar para la libertad, pero bajo ciertas condiciones. De lo que se trataría, entonces, es de ver qué significa esto; cómo puede darse la irrupción subjetiva en el interior de una estructura (como el sistema educativo) difusora de saberes, prácticas y valores; cómo la tarea de administración de una herencia cultural, o de socialización a través de la transmisión del conocimiento, no subsume el espacio de la subjetividad. En otras palabras, y de manera simplificada, cómo es posible algo diferente de la repetición de lo mismo. Ahora bien, qué es lo que cambia en este contexto para que algo sea diferente de lo que era; quién o quiénes cambian o, más elementalmente, qué se entiende por cambio y a qué da lugar dicho cambio o qué aparece de nuevo; son cuestiones centrales en este tema, pero abordarlos excedería, obviamente, esta breve presentación.

Ahora bien, Rousseau ha sido un telón de fondo constante en los intentos de resolver estas dificultades. Sin ser muchas veces mencionado, el espíritu del ginebrino irrumpe transfigurado en la mayoría de los intentos liberadores de la educación y del niño. Las diversas propuestas educativas paidocéntricas reflejan una niñez pura e incontaminada que transita esa etapa de sus vidas, junto a maestros que estimulan su despliegue armónico. Solo se trataría de acompañar el crecimiento libre, espontáneo y natural, procurando una intromisión mínima. Hay múltiples variantes de lo que podríamos llamar, en términos rousseauianos, "educación negativa". El problema, es por cierto, establecer las funciones del tutor, del maestro o del gobernante para que ese crecimiento no se malogre. Y aquí reaparece todo el problema de la educación. ¿La irrupción del orden es realmente la presencia individual del ayo del *Emilio*, en el aislamiento aséptico de un entorno árido y corruptor que debe ir descubriéndose y ganándose de a poco? ¿El tutor sería en realidad la representación de un Estado que aísla a la escuela de la sociedad contaminante y pone a todos los niños y jóvenes en el mismo estado de pureza para que de a poco su contacto exterior, su progresiva ciudadanía, vaya acompañando el crecimiento natural? O bien, ¿la educación tutelada por el Estado está impedida, estructuralmente, de resolver la cuestión de educar al hombre y al ciudadano? O quizás, en otra dirección y extrapolando los interrogantes, en nuestro mundo de hoy ¿podría haber escuela sin Estado? O bien ¿podría haber, y qué sería, una educación sin escuelas? Que la educación institucionalizada pueda albergar "naturaleza" en su interior es el sueño de muchas pedagogías antiautoritarias o naturalistas actuales.

En Rousseau se pueden encontrar antecedentes de pedagogías libertarias, abiertas, escolanovistas, new age, home schooling, etc.; pero también, autoritarias, dirigistas, cerradas o endogámicas, en el peor sentido.

La riqueza del mundo intelectual y afectivo de Rousseau permite recorrerlo de diversas formas, eligiendo algunos trayectos, en detrimento de otros, pero sabiendo que esos otros están siempre al acecho, para mantenernos alertas de las contradicciones que están en la base de toda pedagogía y de toda educación.

III

Como corolario de esta presentación,elijamos entonces un posible camino, para encontrar desde Rousseau una perspectiva de análisis de las cuestiones antes mencionadas. En lugar de remitirnos de manera directa a las referencias explícitamente pedagógicas de sus obras, cambiemos momentáneamente el punto de vista.

Ha sido habitual ordenar la estructura conceptual de la propuesta rousseauiana de acuerdo a instancias –que, en realidad, el propio Rousseau exhibe vitalmente–, que pueden sintetizarse en un esquema trinitario: en primer lugar, un momento de

inocencia, luego algo así como una caída y una posterior redención. Esta suerte de matriz de análisis de su obra permite hacer confluir en algunos puntos las apuestas teóricas de Rousseau con la propia vida de J-J. La iluminación de Vincennes, por caso, es casi literalmente una caída. *Las Confesiones* operan como un contrapunto vital del esquema teórico, pedagógico-político.

La tríada: inocencia, caída, redención, está encarnada de múltiples formas. Luego de un primer momento de inocencia e ingenuidad, sucede un quiebre, una interrupción; hay un segundo momento de esclarecimiento o de autoconciencia o de autocrítica o de conversión, que preparan una tercera instancia, salvífica. Es el momento de la redención o de la autenticidad del renacimiento.

De manera sintética y unificando los momentos pedagógicos y políticos, el esquema trinitario podría expresarse, como modelo teórico, de la siguiente manera:

- 1) Estado normal (o "natural") de cosas, 2) desnaturalización/quiebre/novedad, 3) recomposición de lo anterior a partir de irrupción de lo nuevo.

Esto constituye una estructura que, más allá de su traza cristiana, es particularmente moderna, pero es fundamentalmente pedagogizante. Es decir, exhibe cómo se puede aprender de sí, y resalta que son las disrupciones las que dan sentido, en última instancia, a las continuidades. Esto es una clave político-educativa que se puede apreciar en Rousseau y más allá Rousseau.

Dijimos, al comienzo, que a Rousseau siempre le resultó difícil ubicarse, que su pensamiento encontrara un lugar en su sociedad, en la vida académica y él, J-J, en la vida, a secas. Su virtud no fue entonces situarse, ubicarse; sino irrumpir. Y esto es una característica de su vida, pero fundamentalmente de su pensamiento.

Ahora bien, el esquema trinitario que mencioné no es un molde fijo que actúa una vez y cristaliza el movimiento de las cosas. El mismo esquema funciona en clave de repetición. La novedad pedagógica no es el esquema en sí; la novedad pedagógica es la potencia operativa constante del esquema.

Si recordamos el libro noveno de las *Confesiones*, vemos que la iluminación de Vincennes es revisitada no como un momento único que cristalizó sus vivencias y permitió emerger lo esencial de su obra, sino como un momento de extravío que lo hizo convertirse en otro de lo que realmente era. La persona hasta ese entonces insegura, tímida, ensimismada, se había convertido en un autor orgulloso, seguro de sí, provocador. Y también en esas páginas recuerda Rousseau otras circunstancias en que le había ocurrido algo similar. Como si lo realmente significativo no fueran los momentos tranquilos de la continuidad de las cosas sino los encendidos y vitales de la disrupción-recomposición. (Personalmente, creo que esto es lo que le da una especial fuerza revolucionaria al pensamiento de Rousseau.)

Ahora bien, por más que se proyecten programas de estudio o educaciones tuteladas y progresivas, todo aprendizaje supone un encuentro singular con el saber, con un otro; y, como dijimos, los encuentros siempre tienen algo de aleatorio, algo de ingobernable. Y lo que excede la voluntad de cualquier *gouverneur* es paradójicamente –o justamente– lo más interesante de cualquier educación, interpelada desde un punto de vista político. Hay algo que es imposible de administrar con los saberes del preceptor, del ayo, del maestro o del profesor; que es donde se juega la novedad del otro, su propia relación con el saber, su particular inmersión en la vida. Cuando alguien establece una relación personal con los saberes nuevos, reordenando los viejos, podemos decir que ha *pensado*. Pensar implica novedad y esto tiene siempre algo de inquietante porque escapa al control de la simple transmisión o adquisición de un saber. Nunca un discípulo, un aprendiz o un estudiante es *tabula rasa*. Siempre hay algo, ciertos saberes, ciertas prácticas, que se reacomodan a partir de la irrupción de lo nuevo. Esa recomposición da un nuevo significado a los saberes que se poseían, por lo tanto, se trata de una composición subjetiva. Si podemos hablar de *libertad* en el interior de una educación tutelada, creo que ésta es una posibilidad.

En otros términos, y homologando una de las claves de la pedagogía rousseauiana, podríamos decir que nunca se puede saber el efecto que produce en una educación la introducción de un elemento "contaminado" por la sociedad, llamémosle así; y de hecho, por gradual que sea el proceso de introducción al mundo, el riesgo es permanente. Que la cautelosa y postergada introducción de Emilio a las lecturas se haga a partir de *Robinson Crusoe*, muestra, sin querer, el exceso que acecha cualquier cuidado. Porque la enseñanza no es simplemente la de un naufrago que se ve obligado a valerse de sí para construir un mundo. La mayor enseñanza, por extraño que pueda parecer, es el hecho mismo del naufrago. El libro se origina en un hecho inesperado y es fruto de él. Es decir, el mayor autoaprendizaje posible es consecuencia de que una continuidad prevista, se vio alterada. El destino del barco de Robinson muestra que cualquier lectura, o cualquier propuesta, puede producir un naufrago en las que se creen tranquilas aguas de una educación administrada. Ningún barco pedagógico es seguro para llevarnos a buen puerto, sea dicho puerto el hombre o el ciudadano, o la integración social de una comunidad.

Como hemos sostenidos, por más que nos propongamos objetivos personales, trascendentes o estatales, la educación supone encuentros: encuentros entre personas, saberes, experiencias. Y como también afirmamos, cada encuentro tiene una dimensión imprevisible.

Partir de esta premisa significa ver la educación desde otro lugar. Significa estar más atentos a lo que acontece que a que se cumpla puntiliosamente lo planeado. Pero lo paradójico de esto –lo paradójico, una vez más– es que para que se produzca

un naufrago y se cree un mundo a partir de haber sobrevivido, debe haber un barco puesto a navegar. Lo nuevo irrumpe *en lo planeado*, altera *lo establecido*. Si no, no habría novedad. Y lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción.

La enseñanza fundamental de Rousseau es que toda educación es un camino a Damasco. Que siempre hay momentos en que nos vemos en la situación de tener que asumir nuestro presente, reviendo el trayecto que nos condujo hasta ahí, y elegir nuestro futuro. Toda formación es en alguna medida, autoformación.

Rousseau enseñó con su vida y su obra, en esa particular forma de creatividad que fue su pensamiento-vida. Iluminó muchas más cosas de las que él quizás creyó. Esa suerte de autoconciencia crítica del iluminismo que Rousseau encarnó, por voluntad y también a su pesar, trasciende a su vez sus propios escritos. Creo que esta es, justamente, la vitalidad de Rousseau a 3 siglos de su nacimiento. Y, para nosotros, hoy, la excusa de pensar junto a Rousseau, nos permitió, espero, volver sobre algunas de las tensiones que le dan sentido a toda educación y, paradójicamente, la hacen posible.