

El *Emilio*: conocimiento e instrucción

The *Emilio*: Knowledge and Instruction

Martha Soledad Montero González*
Universidad de La Salle

No tengo por instituciones públicas esos risibles establecimientos que llaman Colegios. Tampoco tengo en cuenta la educación del mundo, porque como esta se propone dos fines contrarios, ninguno consigue, y solo es buena para hacer dobles a los hombres, que con apariencia de referirlo siempre todo a los demás, nada refieren que no sea a sí propios. Mas como estas muestras son comunes a todo el mundo, a nadie engañan y son trabajos perdidos (Rousseau).

Recepción: 08/07/2010
Evaluación: 22/08/2010
Aceptación: 01/10/2010

Artículo de investigación Grupo de Investigación Estudios en Educación, Pedagogía y Nuevas Tecnologías

Resumen

Un hombre independiente es capaz de valerse por sí mismo, haciendo uso de sus conocimientos; un hombre libre tiene voluntad para elegir; un hombre virtuoso cuenta con criterio para vivir, de ahí que sepa conducirse como un individuo en su vida privada, como un ciudadano en su vida pública y como parte de una sociedad en su vida colectiva. Por

ello, fuerza y vigor, voluntad y libertad, sentidos y conocimientos son los elementos que le enseñarán a Emilio el oficio de vivir. En este artículo se hace una aproximación reflexiva a la noción de conocimiento y a su relación con la noción de instrucción en el *Emilio*, obra de filosofía y de pedagogía escrita por Rousseau y publicada en 1762. Rousseau afirma que todos los individuos nacen capaces de aprender, pero también nacen sin saber nada; sin embargo, en



*Pedagoga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria, Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigadora de la Universidad de La Salle. Facultad de Filosofía y Humanidades. Directora del Grupo de Investigación Estudios en educación, pedagogía y nuevas tecnologías.
msjero94@gmail.com

la medida en que el niño va creciendo, son las sensaciones, las necesidades y las experiencias las que le enseñan y contribuyen a que aprenda a usar los sentidos y los conocimientos. Los sentidos son afectados por las primeras sensaciones, consideradas materiales del conocimiento, facilitando la formación de la memoria y del entendimiento, mientras que el movimiento conecta al niño con su cuerpo, con sus fuerzas y con su voluntad, haciendo posible que se convierta en un individuo dueño de sí mismo. La formación de una subjetividad (modo de ser), la necesidad de un deseo de saber y el despertar de la curiosidad por conocer son los elementos que constituyen la educación en tanto objeto de estudio de esta obra.

Palabras clave: Educación, niño, conocimiento, instrucción, sentidos, experiencia.

Abstract

An independent man is able to fend for himself, making use of his knowledge. A free man has the will to choose. A virtuous man has the life approach. From there, he knows to behave as an individual in his private life, as a citizen in his public life and as part of a society in his collective life. Therefore, strength

and stamina, will and freedom, sense and knowledge are the elements that will teach Emilio, the trade of living.

This paper is a reflective approach on the notion of knowledge and its relation to the notion of instruction in *The Emilio*, book of philosophy and pedagogy written by Rousseau, published in 1762. Rousseau asserts that all individuals are born capable of learning but also born without knowing anything. However, inasmuch as the child grows, the feelings, needs and experiences teach and help the child learn to use his senses and knowledge.

The senses which are affected by the first sensations, are considered knowledge's materials, facilitating the formation of memory and understanding, while the movement connects child with his body, with his strength and his will, making it possible to become an individual owner of himself. The formation of subjectivity (way to be), the need for a desire for knowledge and the awakening of curiosity to know, are the elements that constitute education as this book object of study.

Key words: Education, Child, Knowledge, Instruction, Senses, Experience.

Introducción

Este artículo de reflexión muestra el trayecto de la relación conocimiento-instrucción, siguiendo los desarrollos filosóficos del *Emilio*, tratado pedagógico escrito por Juan Jacobo Rousseau, publicado en 1762. En él, Rousseau centra su preocupación en la educación del individuo, cuyo referente está en la formación del niño durante su infancia, su adolescencia y su juventud hasta convertirse en un hombre libre, un ciudadano y un individuo independiente.

En una de sus consideraciones en el *Emilio*, Rousseau afirma que todos los individuos nacen capaces de aprender, pero también nacen sin saber nada, y advierte que en el supuesto caso de que un niño al nacer tuviera la estatura y la fuerza de un hombre adulto, este hombre-niño sería *un perfecto imbécil, un autómata, una estatua inmóvil y casi insensible* (1981: 64-65); puesto que en la medida en que el niño va creciendo son las sensaciones, las necesidades y las experiencias las que le enseñan y las que contribuyen a que aprenda a usar los sentidos y los conocimientos.

Rousseau sostiene en el *Emilio* que la naturaleza, el hombre y las cosas son las fuentes del conocimiento y de la educación del niño; de ahí que sus primeros conocimientos tengan que ver con sus sensaciones, con sus necesidades y con sus inclinaciones. Los sentidos, al verse afectados por las primeras sensaciones, consideradas materiales del conocimiento, facilitan, por ejemplo, la formación de la memoria y del entendimiento; mientras el movimiento

conecta al niño con su cuerpo, con sus fuerzas y con su voluntad, haciendo posible que se convierta en un individuo dueño de sí mismo.

Las nociones y los signos que empieza el niño a distinguir, a diferenciar, a comparar y a conocer operan a través de los sentidos. En la medida que emplea hábitos como el de ver objetos nuevos y relacionarlos con las sensaciones que le suscitan ideas, aprende a sentir sin desconocer las cualidades de las cosas; por ejemplo, el movimiento le enseña que existen cosas que no están en su interior.

Si bien la educación, según Rousseau, se da en función de la relación del niño consigo mismo, con sus necesidades, con sus fuerzas y con sus inclinaciones, es la formación de una subjetividad (modo de ser), la necesidad de un deseo de saber y el despertar de la curiosidad por conocer, la que se constituye en el objeto de estudio de la educación. Sin embargo, es preciso señalar la diferencia que existe entre el modo como se educa al niño realmente y como se lo debería educar frente a un ideal de formación individual; ello según el modo de ser del niño, es decir, tal y como son los niños en cuanto tal. En Rousseau se desarrolla una concepción natural de niño.

En cambio, el conocimiento, a diferencia de la educación, conduce al niño por los caminos que afectan los sentidos, la razón, la emoción, su relación con las cosas, su relación con los hombres y su relación con la sociedad; enseñándole a valerse de los conocimientos adquiridos en la medida de su utilidad, convirtiéndolo



En una de sus consideraciones en el Emilio, Rousseau afirma que todos los individuos nacen capaces de aprender, pero también nacen sin saber nada, y advierte que en el supuesto caso de que un niño al nacer tuviera la estatura y la fuerza de un hombre adulto, este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómata, una estatua inmóvil y casi insensible (1981: 64-65)

en un hombre independiente, libre y virtuoso.

Un hombre independiente, señala Rousseau, es capaz de valerse por sí mismo, haciendo uso de sus conocimientos; un hombre libre tiene voluntad para elegir; un hombre virtuoso cuenta con criterio para vivir, de ahí que sepa conducirse como un individuo en su vida privada, como un ciudadano en su vida pública y como parte de una sociedad en su vida colectiva. Por ello, fuerza y vigor, voluntad y libertad, sentidos y conocimientos son los elementos que le enseñarán a Emilio el oficio de vivir.

Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre; y quien hubiere sido bien criado para este, no puede desempeñar mal los que con él se relacionen. Poco me importa que destine a mi discípulo para el ejército, para la iglesia o para el foro; antes de la vocación de sus padres, le llama la naturaleza a la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos no será ni magistrado, ni militar, ni sacerdote; será primeramente un hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el que más; en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo. *Ocēpavi te, fortluna, alque cepi; omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posses* (Te tengo, y te aprendí, ¡oh fortuna! Y he vallado todos tus portillos, para que no puedas llegar hasta mí (Ciceron, Tuscul., V, cap. IX, en Rousseau, 1981: 15-16).

Ahora bien, utilidad aquí no quiere decir valerse de los conocimientos manuales y técnicos, únicamente, sino saber contar con ellos, en tanto sirven de apoyo al propósito individual de mantener una relación de independencia con el mundo, de cultivar las facultades de pensar, de formar un espíritu filosófico, una voluntad general y ser libre. En este sentido, en el presente artículo se hace una aproximación reflexiva a la noción de conocimiento y a su relación con la noción de instrucción en el *Emilio*, obra escrita por Rousseau, de quien se dice que, en principio, no puede tomarse como modelo y ejemplo de padre amoroso, responsable y sacrificado y menos como maestro. El mismo Rousseau es el primero en saberse lejano de las lides y de los oficios de ser profesor. Esta decisión la expresa de manera explícita al iniciar su obra:

Uno, de quien no sé más que su jerarquía, me propuso educara su hijo. Sin duda fue mucha honra para mí; pero lejos de quejarse de mi negativa, debe alabar mi prudencia. Si hubiera admitido su oferta y errado mi método, la educación habría resultado mala; al acertar con él sería peor; su hijo hubiera renegado del título de príncipe. [...] Estoy tan convencido de lo grandes que son las obligaciones de un preceptor, y conozco mi incapacidad, que nunca admitiré semejante cargo, sea quien fuere el que con él me brinde; y hasta el interés de la amistad fuera para mí nuevo motivo de negarme a él. Creo que después de leído este libro, pocos habrá que piensen en hacerme tal oferta, y ruego a los que pudieran pensarlo, que no se tomen ese inútil trabajo. En otro

tiempo hice una prueba suficiente de esta profesión, que me basta para estar cierto de que no soy apto para ella, y aun cuando por mi talento fuera idóneo, me dispensaría de ella mi estado. He creído que debía esta declaración a los que al parecer no me estiman lo bastante para creerme fundado y sincero en mis determinaciones. [...] Sin capacidad para desempeñar la más útil tarea, me atreveré a lo menos a probar la más fácil; a ejemplo de otros muchos, no pondré manos a la obra, sino a la pluma, y en vez de hacer lo que conviene, me esforzaré a decirlo (1981: 29-30).

Al considerar Rousseau el trabajo del maestro como de extrema determinación, talento y trabajo, precisa, seguramente sin proponérselo, algunas de las funciones, de las responsabilidades y de las características de quienes (maestros) en términos de pensamiento, de saber y de acción deciden formar a los niños, y señala las diferencias que existen entre los criterios profesionales, las prácticas de la educación y las atribuciones que competen al ser del maestro. En su obra, el autor plantea que la elección profesional de ser maestro crea una situación aún más grave y delicada para aquellos que se ven a sí mismos preceptores o instructores antes que maestros; afirma, entonces, que los tres maestros por excelencia son: la naturaleza, los hombres y las cosas. Dado su escepticismo sobre los resultados que efectivamente se pueden lograr de la educación de los niños, según su comprensión es un riesgo y una gran dificultad, máxime que conlleva el ejercicio de la enseñanza y de la formación de la infancia. Piensa que es una apuesta difícil para aquellos que

quieren ser maestros, por lo que implica ser, al mismo tiempo: profesional, ingenioso, capaz y dedicado.

Ser maestro es una elección de vida; lo que supone, en el decir de Rousseau, ser *más que un hombre como tal* (1981: 50-51). Un hombre sublime y no un hombre venal, puesto que es un oficio noble que lo sitúa en calidad de un amigo, mas que de un preceptor. Este tipo de maestro es educado por su alumno, es decir, el maestro se deja llevar por sus observaciones sobre la naturaleza del niño, en el sentido de estar en capacidad de comprender y de seguir su modo de ser, preparando y pensando su formación, guiado por las sensaciones, las necesidades y las inclinaciones del infante.

Sensaciones y conocimientos

En tanto educación, institución e instrucción son tres categorías distintas por su objeto, las nociones nodriza, se podrían corresponder por la función que cumplen en la formación del niño en cuanto al oficio de vivir. Pero principalmente, porque según Rousseau:

[...] a los niños se les debe enseñar a vivir [...] si es necesario en los hielos para Islandia o en la abrasada roca de Malta [...] Inútil es tomar precauciones para que no muera; al cabo tienen que morir; y aun cuando no sea su muerte un resultado de vuestros cuidados, todavía serán improcedentes [...] No tanto se trata de estorbar que muera, cuanto hacer que viva, Vivir no es respirar, es obrar, hacer uso de nuestros órganos, nuestros sentidos, nuestras



Al considerar Rousseau el trabajo del maestro como de extrema determinación, talento y trabajo, precisa, seguramente sin proponérselo, algunas de las funciones, de las responsabilidades y de las características de quienes (maestros) en términos de pensamiento, de saber y de acción deciden formar a los niños, y señala las diferencias que existen entre los criterios profesionales, las prácticas de la educación y las atribuciones que competen al ser del maestro.

facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el íntimo convencimiento de nuestra existencia (1981: 16-17).

En ese sentido, Rousseau señala la importancia de tener en cuenta el criterio según el cual el niño no debe tener sino un guía. Mientras tanto, los padres se dedicarían a enseñarle a conservarse cuando sea hombre, para que sea capaz de soportar las dificultades, la mala suerte y la miseria; inclusive a saber comportarse en la opulencia. Por ello, la concepción de existencia, al parecer, no puede convertirse en “preocupaciones serviles” (Rousseau: 17), aunque de hecho, señala Rousseau, así sucede. Añade que mientras los usos y las costumbres se vuelven sujeción, la civilización convierte a los niños en seres esclavizados, y las instituciones se encargan de producir los mecanismos necesarios para hacerlos dependientes.

En las prácticas concretas de la vida diaria, otro tanto hacen las parteras al nacer un niño: lo atan, lo aprietan y le impiden todo movimiento, y lo hacen justo en el momento en el que requiere disfrutar del movimiento y del entendimiento de su cuerpo. Ellas los envuelven, los fajan, los amarran; dice Rousseau que pareciera que tienen miedo de que den señales de vida. En esa dirección sostiene que:

De esta suerte el impulso de las partes internas de un cuerpo que busca crecimiento encuentra un obstáculo insuperable a los movimientos que requiere. Hace el niño continuos e inútiles esfuerzos, que apuran sus fuerzas o retardan sus progresos. Menos estrecho,

menos ligado, menos comprimido se hallaba en el vientre de su madre que en sus pañales. [...] En los países donde no toman tan extravagantes precauciones son los hombres todos altos, robustos y bien proporcionados. Los países en que se fajan los niños abundan en jorobados, cojos, patizambos, gafos, raquíuticos y contrahechos de todos géneros. Por temor de que se desfiguren los cuerpos con la libertad de los movimientos se apresuran a desfigurarlos poniéndolos en prensa, y de buena gana los harían tullidos, para impedir que se estropeasen (1981: 18-19).

Las primeras sensaciones de los niños son, pues, de placer y de dolor. Luego de un tiempo se van formando las sensaciones representativas, cuando son capaces de percibir los objetos con forma y con dimensiones fuera de ellos mismos. Una vez esto se ha dado, el niño retorna las sensaciones afectivas y empieza a regirse según hábitos.

Se nace sensible y somos afectados de múltiples maneras por los objetos que nos rodean, dice Rousseau. Por ello, dichas sensaciones, lo acercan o lo alejan de los objetos que las producen según le sean convenientes o no. Estas disposiciones del niño, en la medida que pasa el tiempo, afirman su sensibilidad y lo instruyen, pero bajo la condición de estar regido por sus hábitos, entendidos como disposiciones naturales. Entonces, los objetos dejan en los niños sensibilidad e impresión, dice Rousseau, y luego conciencia de esas sensaciones, procurando “poseer o evitar los objetos que las producen” (1981: 11); en primer lugar, porque se aceptan

o se rechazan dichas sensaciones por ser agradables o desagradables; en segundo lugar, por la relación de “conformidad o de discrepancia” (1981: 11) que se da entre los niños y los objetos, y por último, por el juicio que se forma por la razón, y que se hacen ellos sobre las sensaciones, dándoles una idea acerca de lo que se puede entender por felicidad o por perfección.

Rousseau plantea la relación entre educación y formación y entre conocimiento e instrucción cuando precisa que no es a tal o a cual edad a la que le corresponde determinado desarrollo natural, sino que, según como el niño se vaya desarrollando física, mental y espiritualmente, se le debe ir educando y formando, teniendo en cuenta que tal referente de formación es el modo de ser del niño, con sus sensaciones, con sus necesidades y con sus inclinaciones. Por ello considera que no es un problema de la educación preocuparse por cuáles son los conocimientos convencionales que se les deben enseñar a los niños, sino cuáles son los conocimientos que él necesita saber, de acuerdo con su desarrollo natural, y cómo puede aprender a usarlos.

En ese sentido, Rousseau considera que la edad es un estado natural de la vida, más que un referente que determina el tipo de inteligencia, de crecimiento y de madurez del niño; de hecho, se distancia de una concepción de edad pensada como etapas del desarrollo biológico, según la teoría de la evolución progresiva de la humanidad. De allí que Rousseau sostenga que los niños van accediendo a los conocimientos en la medida que van formando un criterio sobre el

mundo, van necesitando información y conocimientos y van deseando saber, con el propósito de aprender a usarlos y a servirse de ellos, acomodándolos a sus deseos, a sus intereses y a sus gustos.

Ahora bien, es necesario aclarar que mientras la relación del niño con los objetos nuevos despierta su imaginación, de forma simultánea el niño conoce: corriendo, tocando, sintiendo, explorando y probando.

Anterior a la edad de la razón, el niño sólo tiene una vaga idea de la concepción existente sobre los seres morales y sobre las relaciones sociales; para precisarla, el niño se va habituando a los cambios que la vida le va presentando en forma de situaciones problemáticas, de obstáculos, de impedimentos o de dificultades, y no bajo la forma de prohibición o de autoritarismo. De tal forma que entendiendo y comprendiendo situaciones, hechos y acontecimientos, el mismo niño encuentra soluciones prácticas y salidas viables para vencerlos sin que se acostumbre a esperar a que otros actúen por él.

En el decir de Rousseau, el conocimiento enlaza sensibilidad e inteligencia, y estas son constitutivas de nuestra naturaleza en el sentido de lo que somos. Conocimiento, sostenido por la educación y por los hábitos, antes de que intervenga la opinión y altere dicha naturaleza, transformándola a través de lecciones contradictorias sobre el desarrollo progresivo del niño, el uso inadecuado de las facultades de pensar y la acumulación de conocimientos inútiles.



Rousseau plantea la relación entre educación y formación y entre conocimiento e instrucción cuando precisa que no es a tal o a cual edad a la que le corresponde determinado desarrollo natural, sino que, según como el niño se vaya desarrollando física, mental y espiritualmente, se le debe ir educando y formando, teniendo en cuenta que tal referente de formación es el modo de ser del niño, con sus sensaciones, con sus necesidades y con sus inclinaciones.

Un hombre, afirma Rousseau, se convierte en guía de sí mismo luego de veinticinco años de educación, que empiezan con su nacimiento. Para ello se precisa distinguir la función de preceptor de la de maestro; es decir, cuando se le da un lugar a cada uno de ellos por el papel que cumplen en la formación del niño. Mientras que el preceptor se encarga de la educación moral del niño, el maestro hace una práctica pedagógica de la enseñanza de la única ciencia posible: la de los deberes del hombre.

Puesto que el hombre natural está dispuesto para sí mismo, el hombre civil está dispuesto para la sociedad, concebida como una unidad conformada por un conjunto de individuos, entre muchos conjuntos de individuos. El niño se desnaturaliza en la relación con las instituciones sociales encargadas de: “quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el *yo* a la unidad común; de suerte que cada particular no se cree ya uno, sino parte de la unidad, y no es ya sensible sino en el conjunto” (Rousseau: 38).

Sin ser indiferente a la cultura de los hombres, se hace necesario darles un lugar en la educación a los conocimientos y a la instrucción, que juegan un papel importante en la formación del mismo hombre y en la formación de la sociedad. Ahora bien, esto se hace realizable si se tienen en cuenta las cinco máximas que propone Rousseau, entendidas como el espíritu de las reglas, para permanecer en el camino de la educación y de la instrucción según la naturaleza del niño. Ellas son: dejarle usar sus fuerzas,

ayudarle y facilitarle aquello que le falta, limitarse solamente a darle aquello que le es de utilidad real, distinguir en sus deseos lo que proviene de la naturaleza y lo que proviene de la opinión, y concederle más libertad y menos autoridad, de tal manera que sea capaz de hacer más por sí mismo y menos lo que le impongan los demás.

De ahí que los niños se formen aprendiendo todo de forma simultánea en su primera infancia. Cuando el niño aprende a hablar con sentido, es decir, cuando entiende el significado de lo que dice, deja de ser un infante. Los gritos, las lágrimas y los gestos con los que comunicaba su sentir, su estado y sus necesidades, en este momento, son substituidos por el habla:

Tan pronto como ellos pueden decir que sufren por medio de palabras, ¿por qué habrían de decirlo con gritos, a no ser cuando el dolor es demasiado vivo para que la palabra pueda expresarlo? Si entonces continúan llorando, de esto tienen la culpa las gentes que están cerca de ellos. Desde que Emilio dijo una vez “yo estoy mal”, necesita dolores muy vivos que le fueren a llorar. Si el niño es delicado, sensible, y naturalmente se pone a gritar por nada, haciendo estos gritos inútiles y sin efecto, yo le calmo muy pronto. En tanto que él llora yo no voy hacia él; y corro hasta él en el momento en que se calla. Muy pronto su manera de llamarme será la de callarse, o todo a lo más lanzar su solo grito. *Por el efecto sensible de los signos es como los niños consideran su sentido, y no existe otra convención para*

ellos [cursiva mía]: por mucho daño que un niño se haga, es muy raro que lllore cuando está solo, a menos de que no tenga la esperanza de ser oído (Rousseau: 81).

Valor y sufrimiento van juntos, por lo menos en muchas de las situaciones de la vida. Impedirle al niño que sufra y aprenda a desenvolverse ante los peligros, los riesgos y las necesidades es negarle la posibilidad de saber y de construir experiencia y conocimiento. Dirigiendo su fuerza, el niño, desarrolla conocimientos y tiene poca necesidad de recurrir a los demás para que lo provean de lo que le hace falta. Así, también entiende que haciéndose fuerte y usando sus facultades y sus conocimientos, él es un individuo para sí mismo, capaz de afrontar la felicidad y el infortunio. Solamente en este estado de conciencia y de identidad es posible que él empiece a considerar lo que se entiende por ser moral ante las responsabilidades propias de una elección y de un modo de vida, distinguiendo el bien del mal.

Como se puede apreciar, el conocimiento es menos convencional de lo que creemos. Otra cosa es instruir a los niños, enseñándoles, por ejemplo, la lectura, la geometría, la historia, la geografía, las matemáticas. El lenguaje no se enseña; en la cultura, dice Rousseau, el lenguaje le da sentido y significado a la vida; lenguaje no es gramática, ni escritura, ni lectura, sin embargo, también es todo eso. Por ello Emilio debe aprender la lectura y acercarse a los libros a los doce años; lo que no quiere decir que él no sepa ya leer, sino que es capaz de

comprender el significado de las cosas. Aunque lo que se conoce y se aprende no está determinado por la edad que se tenga:

Cualquiera que sea el cálculo aproximado del más largo término de la vida humana y las probabilidades que se le atribuyan a la aproximación de este término en cada edad, nada existe más inseguro que la duración de la vida de cada hombre en particular; muy pocos alcanzan a este término más amplio. Los mayores riesgos de la vida están en su comienzo; cuanto menos se ha vivido, menos se debe esperar vivir. De los niños que nacen, la mitad, todo lo más, llegan a la adolescencia; es probable que vuestro alumno no alcance la edad adulta. ¿Qué es preciso pensar, pues, de esta bárbara educación que sacrifica el presente a un futuro incierto, que carga a un niño con cadenas de toda clase, y comienza por hacerle desdichado preparándole para lo lejano no sé qué supuesta felicidad de la cual hay que creer que no gozará jamás? (Rousseau: 83).

Entonces, el primer deber del hombre es ser hombre, en todas las edades y en todos los estados de la vida. En ese sentido, Rousseau es categórico cuando señala que la humanidad ocupa un lugar en el orden de las cosas, como la infancia ocupa su lugar en el orden de la humanidad. Lo que hace imprescindible, según la naturaleza social, considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Por lo tanto, es necesario asignarles al hombre y al niño el puesto que les corresponde y situarlos en él, de tal manera que ordenadas las pasiones humanas, según la constitución del



Como se puede apreciar, el conocimiento es menos convencional de lo que creemos. Otra cosa es instruir a los niños, enseñándoles, por ejemplo, la lectura, la geometría, la historia, la geografía, las matemáticas.

hombre, se pueda construir también su bienestar (Rousseau: 84). Eso también es tener sabiduría y procurarse la felicidad por medio de la voluntad y de los deseos. Ahí está nuestra potencia, según un principio de equilibrio entre el poder y el deseo en su condición natural.

Es necesario entender, entonces, que en el mundo real existen límites y que el mundo imaginario se presenta ante los niños como infinito, configurando las nociones de debilidad y de fuerza, lo que implica entender que ampliar y cultivar las facultades no amplían las fuerzas. De allí que la voluntad y la libertad se consideren los principales bienes del hombre; mientras, el conocimiento es un instrumento que provee de elementos de juicio, de flexibilidad, de carácter y de experiencia al niño.

De un lado, el hombre libre, dice Rousseau, “no quiere sino lo que puede, y hace lo que le place” (1981: 90); esta es su máxima fundamental. De otro lado, el hombre se convierte en un ser sociable cuando conoce la ternura por el dolor que ha vivido, conoce también la conmiseración y la dulzura. El autor del *Emilio* se pregunta, a propósito de la infancia, ¿si existe en el mundo un ser más débil, más miserable, más a merced de todo lo que le rodea, que tenga tan gran necesidad de compasión, de cuidados y de protección que un niño?

Ahora bien, cuando Rousseau habla del conocimiento útil se refiere en sus desarrollos teóricos al cultivo de uno mismo, al uso de la razón, a la elección de un oficio y a la facultad de pensar, lo cual le permite al niño entender y

comprender el mundo en el que vive y entender la relación con los demás y con la sociedad. Distinguiendo, diferenciando y relacionando, el niño puede llegar a hacer buenos juicios, sin ser esclavizado, sin convertirse en un tirano y aprendiendo a gobernarse a sí mismo.

Es importante en este momento mostrar cómo las consideraciones de Rousseau se distancian de las consideraciones propuestas por Piaget, a propósito de la concepción sobre la infancia. En su texto sobre Psicología y Pedagogía, Piaget afirma que la educación es la adaptación del individuo al mundo social; para lograrlo se recurre a las tendencias de la infancia y a las actividades espontáneas del desarrollo mental de los niños, mediante una serie de procedimientos y de aplicaciones, las cuales requieren, para ser comprendidas, de la significación de la infancia, de la estructura del pensamiento del niño, de las leyes del desarrollo y del mecanismo de la vida social infantil (Piaget, 1987: 174).

En esa dirección, para Piaget, la infancia es una etapa biológica cuya utilidad tiene que ver con el sentido que ella le imprime a la adaptación progresiva del niño al medio físico y social; adaptación que se entiende como una situación de equilibrio entre la asimilación de la experiencia y la acomodación a los datos de esa experiencia, las cuales operan gracias a la inteligencia. Por consiguiente, para Piaget es importante indagar por la estructura del pensamiento del niño y por las relaciones existentes entre mentalidad infantil y mentalidad del adulto (1987: 184).

En relación con Rousseau, Piaget sostiene que el filósofo afirmaba que a cada edad le correspondía una manera de pensar, y señala que esta noción se volvió positiva cuando la psicología del siglo xx, debido a los estudios realizados sobre los niños, y a las concepciones establecidas por la psicología y la sociología comparada, creía que, efectivamente, Rousseau establecía una correspondencia entre edad, etapa, desarrollo espontáneo, desarrollo natural y pensamiento. Pero es precisamente en este sentido que es pertinente establecer una distancia entre la concepción de infancia en Piaget y la concepción de infancia en Rousseau.

Mientras Piaget plantea que a tal edad del niño le corresponde tal etapa del desarrollo, y a tal etapa del desarrollo, tal tipo de conocimiento, y a tal tipo de conocimiento, tal tipo de inteligencia, Rousseau piensa que la cuestión tiene que ver con los cambios –no con el desarrollo en estricto rigor– que se van presentando en el niño en la medida que se va desarrollando y creciendo, y que son dichos cambios los que inspiran el tipo de formación y de educación del niño. También se puede, en términos generales, establecer una distancia en cuanto a la noción de prohibición, puesto que esta se plantea en términos de ley y de norma, lo cual implica, de un lado, aceptación de la prohibición, y, de otro lado, cumplimiento de la ley o su transgresión, pero niega, según Rousseau, otras posibles salidas y soluciones al modo de vivir de los niños y de los adultos en la sociedad.

A diferencia de lo enunciado por Estanislao Zuleta en su escrito *El carácter*

social de la infancia (s.p.i.), a propósito de lo planteado por Freud, cuando dice que sin “prohibición no hay sociedad”, Rousseau considera que bajo ninguna condición la prohibición y la autoridad deben ser tomadas como referentes de formación y educación de los niños. A pesar de ello, Zuleta reduce el desarrollo teórico del autor del *Emilio* al efecto de una concepción del niño producto de un desarrollo espontáneo y natural, y afirma que Rousseau desconoce que la prohibición es constitutiva de la cultura y de la sociedad; en esa dirección, Zuleta sostiene que Rousseau se refriere a la prohibición sin más ni más, como algo que “es una mala cosa porque la sociedad es una mala cosa”. Con esta frase, Zuleta cae en un reduccionismo tal que, pareciera, desconoce las implicaciones que para Rousseau tiene la prohibición, en tanto criterio de formación de un modo de ser del niño en el campo de la educación, y las consecuencias que tiene para él, cuando se le guía, según un conjunto de prohibiciones que deben ser interiorizadas durante su formación y su educación.

Por el contrario, Rousseau le da enorme importancia al hecho de guiar los niños con un conjunto de reglas que parten de su relación con la naturaleza, con los hombres y con las cosas, precisando que es esta relación la que le permitirá al niño construir una experiencia y no únicamente obedecer y cumplir sin entender de qué se trata lo que hace. Al parecer, en la cuestión señalada, Zuleta comete una ligereza en su interpretación, puesto que la discusión de Rousseau se define más por la importancia que le da a formar un niño, un hombre y un



Mientras Piaget plantea que a tal edad del niño le corresponde tal etapa del desarrollo, y a tal etapa del desarrollo, tal tipo de conocimiento, y a tal tipo de conocimiento, tal tipo de inteligencia,

ciudadano capaz de luchar contra la esclavitud, la tiranía y la resignación que formar un niño teniendo como referente o significante la prohibición y la autoridad, que son nociones, según Rousseau, que tratan es de la obediencia, cuestión formativa y educativa que pretende moldear caracteres, personalidades, modos de ser y de vivir, constituyendo individuos dependientes, temerosos y miedosos de la libertad, de la felicidad y de las necesidades.

Conocimiento y sentidos

En cuanto a la instrucción del niño en los conocimientos, los primeros años de educación y de formación son determinantes en su vida; las palabras, entonces, para él no tienen significado en sentido estricto, a pesar de que es capaz de raciocinio y de comprensión. De igual manera, las nociones elementales de geometría no son tan importantes de enseñarse, como el que el niño tenga suficientes elementos de análisis para entender y comprender las cosas por lo que son y por como funcionan de cierta manera, y no por lo que las definen. Para Rousseau, conocimiento es entendimiento.

Por ejemplo, cuando Rousseau se refiere a la edad de los doce años considera lo importante que ha sido en el campo de la educación del niño la pérdida del tiempo, en el sentido de que cada espíritu tiene su forma y no se trata de someterlo a nuestro tiempo y a nuestra solicitud (Rousseau: 96 y 115).

Dado que Rousseau no propone un método de enseñanza, el conocimiento

que el niño construye está en relación directa con el principio de propiedad, la noción de objeto y la construcción de una experiencia en términos de pertenencia y de acción, no por el hecho de que él pierda o no tiempo, el cual está condicionado a la cantidad y acumulación de actividades que realice. De ahí que afirme que de lo que se trata es de instruirlo y de educarlo en aquello que realmente importa: provocar en el niño el deseo de aprender y el deseo de conocer. Esta es la función de la pedagogía.

Frente al deseo de saber, de aprender y de conocer, cualquier método de enseñanza es bueno para el niño. La finalidad del conocimiento, a los doce años, es retenerlo dentro de sí mismo, manteniéndolo atento a lo inmediato, a lo que toca; puesto que él se sabe capaz de percibir, de tener memoria y de poder razonar, también se sabe capaz de seguir el orden de su propia naturaleza.

Así, el niño se va convirtiendo en un ser activo, un ser sensitivo y un ser de discernimiento en proporción a sus fuerzas. Rousseau pregunta: ¿queréis cultivar la inteligencia de vuestros alumnos? Y responde: cultivad las fuerzas que éste ha de gobernar. Y vuelve a insistir: conocimiento es entendimiento y las primeras facultades que se forman en el niño son los sentidos (1981: 155).

Un niño es menos grande que un hombre; carece de fuerza y de razón, pero ve y oye tan bien como él o casi como él; tiene el gusto tan sensible, aun cuando lo tenga menos delicado, y distingue tan bien los olores aunque no ponga en ello la misma sensualidad. Las

primeras facultades que se forman y se perfeccionan en nosotros son los sentidos. Por tanto, estos son los primeros que habría que cultivar; son los únicos que se olvidan o los que se descuidan más. Ejercitar los sentidos no es solamente hacer uso de ellos, es aprender a manejarlos bien, es aprender, por decirlo así, a sentir; pues no sabemos ni tocar, ni ver, ni oír, sino en la medida que lo hemos aprendido (Rousseau: 148-149).

Los niños aprenden a sentir, a oír, a oler, a ver; aprenden a conocer a través de las impresiones que les producen las cosas. De ahí que puedan llegar a medir, a contar, a pensar, a comparar, a calcular, por ejemplo: la resistencia, la distancia, la extensión, usando los medios que están a su alcance y valorando los conocimientos por la relación con los objetos de su experiencia.

Por tanto, un niño en relación con el conocimiento nunca debe hacer esfuerzos inútiles, insuficientes y superfluos. Para evitarlo se debe prever durante su formación y educación el efecto de todos sus movimientos. No obstante, debe aprender a rectificar sus errores de acuerdo con la experiencia que ha construido, ya que la experiencia le enseña a escoger lo que él necesita (Rousseau: 156).

Según Rousseau, el conocimiento se adquiere, inicialmente, a través de los sentidos, mientras que la educación forma en el ejercicio, en la templanza y en la experiencia; a través de los sentidos el niño adquiere conocimientos, por ello es importante ejercitarlos en los imprevistos

y en las diferencias, que arman a los hombres contra los azares. Agrega el autor que el conocimiento tiene que ver con la razón, con el talento y con el valor; en cambio, el miedo, el pavor y el temor son la causa de la ignorancia de las cosas y de lo que le sucede al niño en torno de nosotros. El buen humor y la cercanía con las cosas son las condiciones para que el niño desee conocer, por tanto, el juego y la habilidad tienen que ver con su deseo de aprender y de conocer.

La atención del niño se logra gracias al interés sensible y actual por aprender y conocer, entendiendo bien aquello que es objeto de su curiosidad y de su entusiasmo, sin recurrir a puntos oscuros ni equívocos. Puesto que el conocimiento lo enfrenta con lo desconocido, es necesario que el niño aprenda a adquirirlo y a manejarlo, pero también a utilizarlo y servirse de él, aprendiendo a juzgar en la medida que se le ha formado un criterio y un carácter. Valores que el niño nunca aprenderá mediante el uso de la autoridad, de la obediencia, de la prohibición, del miedo, del temor; pero tampoco mediante la razón ni el hábito.

Entonces, en cuanto a la construcción del conocimiento, los sentidos contribuyen a que los niños no se confundan y, por el contrario, se familiaricen con los objetos de su experiencia. En el uso de los sentidos, el tacto se tiene como el sentido que mayor seguridad aporta al niño y el que más contribuye a formar ideas y juicios justos, a pesar de considerársele el sentido más limitado, pero también el que más lo acerca a aquellos conocimientos necesarios para alcanzar su conservación (Rousseau: 164-167); por el contrario, el



Los niños aprenden a sentir, a oír, a oler, a ver; aprenden a conocer a través de las impresiones que les producen las cosas

sentido de la vista es el más defectuoso de los sentidos:

No somos igualmente dueños del uso de todos nuestros sentidos. Existe uno, a saber, el tacto, cuya acción no se suspende jamás cuando se está despierto. Él ha sido distribuido sobre toda la superficie de nuestro cuerpo, como una guardia continua para advertirnos de todo cuanto pueda perjudicarlo. Es también por el cual de bueno o mal grado adquirimos lo más pronto posible la experiencia para este ejercicio continuo y al que, en consecuencia, tenemos necesidad de dar un cultivo particular. No obstante, observemos que los ciegos tienen el tacto más seguro y más fino que nosotros, porque no siendo guiados por la vista, se ven obligados a aprender a obtener únicamente del primer sentido las sensaciones que nos proporciona el otro. [...] ¡Cuántos conocimientos oculares se pueden adquirir por el tacto, sin que tengamos que tocar del todo! [...] De este modo, el tacto, siendo de todos los sentidos el que mejor nos transmite la impresión que los cuerpos extraños pueden causar sobre el nuestro, es aquel cuyo uso es el más frecuente, y nos facilita más inmediatamente el conocimiento necesario para nuestra conservación (Rousseau: 150).

El olfato. Por el olor y la impresión que le deja, el niño juzga lo que es bueno y lo que es malo. Los olores son sensaciones débiles y también son los que más mueven la imaginación, más que el mismo sentido. Estos olores e impresiones se relacionan con tantos gustos como modos de vivir se dan en el mundo, lo cual lo conduce

también a formar juicios muy distintos, por ejemplo, sobre los sabores, y por consiguiente sobre los olores que los anuncian. El olfato es el sentido propio de la imaginación. En los niños el sentido del olfato es obtuso, poco activo y rudo, porque el niño todavía no está animado por muchas pasiones. No une con el olfato ninguna idea; nada gustamos sin olerlo (Rousseau: 193).

Oír permite al niño medir distancias, extensiones y saber qué tan lejos o qué tan cerca se halla un lugar; gracias al uso de este sentido se puede situar en relación con los objetos en términos geográficos, de tal manera que hacerlo contribuye a su conservación, aprendiendo a dominarse y a vencer el temor que le suscita no saber de qué se tratan y de dónde provienen ciertos sonidos. Por ejemplo, los ruidos inesperados hacen que el niño recurra a su imaginación para poder controlarse, en la medida que halla una explicación a lo desconocido o comprende los sonidos que escucha, pensando: ¡cuán alerta tiene el oído constantemente!, cayendo en la cuenta de que al menor ruido del que no puede discernir la causa, el interés de su conservación le hace suponer, primero, todo lo que debe sospechar para mantenerse en guardia, y, como consecuencia, todo lo que es “propio” para asustarse. Aun cuando no oiga absolutamente nada, no por eso el niño está tranquilo (Rousseau: 152).

El gusto es el sentido que más impresión deja, por ser físico y material; es el medio que más conviene al niño para conducirlo y gobernarlo por la boca, dado que la gula es la pasión de la infancia; es un vicio. Señala Rousseau que puesto que el

hábito sustituye los gustos naturales en el niño, se hace necesario que los conserve lo más posible; no es bueno formar en ellos un gusto exclusivo (Rousseau: 185).

La vista es el sentido que más conduce a engaños y a confusión; de todos los sentidos es el más defectuoso, por ser el más extenso y porque procede de todos los demás. Cuando un maestro les presenta a sus alumnos objetos originales, lo hace para formar el sentido de la vista, para que aprendan a observar, a ver los detalles, a apreciar las apariencias, a formar un criterio que les impida caer en la mentira y en la imitación; no se los presenta para que los copie, y menos de memoria.

En síntesis, a través de los sentidos se aprenden las sensaciones por la experiencia; las sensaciones llegan hasta la última frontera de la razón pueril. Cada edad, cada estado de la vida, tiene una especie de perfección conveniente, y una especie de madurez particular; de ahí que el niño debe saber y aprender más por la experiencia que por la memoria, puesto que el niño tiene más discernimiento que memoria (Rousseau: 196-197). Entonces el niño conoce mediante pruebas y enmienda errores a fuerza de palpar, andar, numerar, medir dimensiones, aprender a valorar, comparar por partes. De donde se infiere que conocer es comparar, valorar, verificar, corregir, rectificar, experimentar y juzgar acertadamente.

El niño debe tener siempre frente a él los objetos de su conocimiento, para que a fuerza de observarlos imprima la forma exacta de ellos en su imaginación, para

que no pierda el conocimiento de las proporciones y de la belleza natural de ellos y para que el conocimiento de las “verdaderas” relaciones, experiencias y perspectivas del mundo no sean objeto de su imitación. No se trata de enseñarle al niño a imitar, sino de darle a conocer los objetos.

La pretensión del conocimiento no es divertir, o evitar que el niño se aburra, sino que le sea **grato conocer**. Las dificultades, entonces, tienen la función de entrenar el cuerpo y el alma del niño. El método que utiliza el niño para aprender no es el del maestro, puesto que al maestro le corresponde el arte de enseñar, que consiste, en el discurrir para el niño, en ver y en hacerle ver. En este sentido, conocer es también inventar, demostrar, combinar, examinar, hallar, observar problemas; conocer no es ejercitar la memoria; tampoco se trata de definiciones, ni de problemas, ni de presentarle y exigirle que dé cuenta de formas demostrativas, relacionadas con el conocimiento y el uso de los sentidos. El niño a esta edad aprende a hacer superposiciones para comprobar, por ejemplo, en el caso del uso de los compás y de la regla, cómo estos son instrumentos empleados en geometría, pero nunca en dibujo.

Ahora bien, conocer, usar los conocimientos y hacer experiencia es enseñar y formar; de ahí que comprender y hacer implican acción, diversión, juego en materia de instrucción para conocer y entender; lo que poco importa son los adelantos y los progresos del niño en nada específico. En cambio, el entendimiento tiene que ver con la



El niño debe tener siempre frente a él los objetos de su conocimiento, para que a fuerza de observarlos imprima la forma exacta de ellos en su imaginación,

capacidad experimental del niño en su relación con el mundo, su criterio y su juicio; la experiencia se entiende en dos sentidos: uno, como la formación de una disciplina de estudio, y dos, como la construcción de una experiencia a través del ejercicio de los sentidos. La experiencia que no se hace de esta manera debe hacerse mediante inducción, señala Rousseau.

A los niños no se les puede acusar de falta de aptitudes, es decir, de no tener capacidades; por el contrario, se les puede señalar que si no las usan es porque no se están ejercitando en ellas. En este sentido, para Rousseau, las capacidades no son dones naturales con los que nace el niño, sino atributos que se deben formar.

De otro lado, Rousseau habla de tres clases de voces existentes en el hombre y en el niño: la voz hablada o articulada, la voz acentuada o patética (idioma de las pasiones) y la voz cantada o melodiosa. La música anima el canto y la palabra; es el acento de la voz. Es imposible que el niño le dé tono a las cosas que no puede entender, ni expresar afectos que no ha experimentado; por ello no es necesario apresurarse a enseñarle a leer o a entender signos convencionales, si antes el niño no entiende en qué consisten, descubre el porqué, se interesa por cuáles son las explicaciones, se sitúa, localiza y relaciona comparando y diferenciando.

A partir de los trece y hasta los quince años, en el niño se desarrollan más las fuerzas que las necesidades; de allí que la capacidad de entendimiento, la fuerza del entendimiento y el deseo

de satisfacer las necesidades, según Rousseau, se consideren las finalidades de la instrucción del niño para hacerlo estudiar y ponerlo a trabajar.

Puesto que la inteligencia humana tiene límites, existe la posibilidad de elegir las cosas que se han de enseñar al niño y las que le conviene aprender; para ello se debe partir de la existencia de conocimientos verdaderos y falsos, es decir, es necesario partir de saber que entre los conocimientos hay unos que son falsos y otros que son inútiles, y que muy pocos son los que contribuyen a su bienestar, afirma Rousseau. No obstante, existen unos conocimientos que merecen ser investigados por los sabios, y otros, no. En ese sentido, no se trata de que el niño lo sepa todo, sino solamente de saber aquellos conocimientos que le son útiles. Entonces el círculo del conocimiento se estrecha en relación con la existencia de las cosas y los errores que se cometen en la instrucción. Por tanto, el problema no es la ignorancia, puesto que no nos extraviamos por no saber, sino por imaginar que sabemos. Así, durante el desarrollo de la inteligencia el niño puede discernir lo que es útil de lo que no lo es, acercándose al saber y a las nociones morales del bien y del mal, por grados, pero bajo la condición de distinguir: la necesidad de conocer, de la utilidad del conocimiento y diferenciando lo decente de lo bueno.

Como el espíritu se instruye, es preciso provocar en el niño el deseo de saber, que nace de la curiosidad natural respecto de lo que pueda interesarle. El primer deseo innato en el niño es el de bienestar y el de satisfacerlo, y este deseo se satisface encontrando los medios.



Conclusiones

Los conocimientos del niño se ciñen a lo que le hace desear el instinto; en estas condiciones el pensamiento y el entendimiento van hasta donde va la vista del niño y el espacio que se mide. Es necesario, entonces, que el niño transforme las sensaciones en ideas, pero sin saltar bruscamente de los objetos sensibles a los objetos intelectuales.

Los objetos sensibles y los sentidos son los guías del espíritu del niño en sus primeras operaciones para entender y comprender los fenómenos, el mundo, los hechos. No son los libros los que le enseñan el mundo al niño. Para el niño, en un principio, los libros solo llevan en sí mismas palabras que él no entiende en sus dimensiones, puesto que él se enfrenta a cuestiones problemáticas, cuya comprensión requiere tiempo, y aprender a resolverlas requiere discernimiento.

Entonces, se entiende por conocimiento y por instrucción, en relación con la educación y con la noción de niño, la capacidad que tiene para pensar y las habilidades y destrezas que ha desarrollado para desempeñar oficios, usando los conocimientos para servirse de ellos en su bienestar. Los niños son capaces de razonar y de comprender distintas situaciones, circunstancias y dificultades de la vida.

En síntesis, conocimiento e instrucción son dos condiciones que exigen la educación y la formación de un individuo y de un ciudadano; por ello es bueno instruir a un niño en los conocimientos que necesite para ser feliz y para aprender a vivir, venciendo obstáculos, asumiendo riesgos, enfrentándose al peligro, sorteando los momentos difíciles que le imponen el reto de vivir libre e independiente en su relación con la sociedad.



Bibliografía

- DELEUZE, Guilles. (2005): *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. España: Editorial Pretextos.
- PIAGET, Jean. (1987): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. (1981): *Emilio o de la educación*. Traducción de Luis Aguirre Prado. Madrid: Biblioteca EDAF 33. Ediciones-Distribuciones, S.A. Jorge Juan.
- ZULETA, Estanislao (s.p.i.): *El carácter social de la infancia*.