

# La formación humana en Rousseau: Emilio y la figura del paladín

Retrato de Jean-Jacques Rousseau (detalle modificado) / grabado de artista desconocido, siglo XIX. Fuente: <https://www.gettyimages.com/detail/illustration/retro-style-illustration-of-jean-jacques-rousseau>

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA  
DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 6, núm. 1,

noviembre 2024 - febrero 2025

[https://doi.org/10.22201/](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2025.6.1)

[fesa.26832917e.2025.6.1](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2025.6.1)



Esta obra está bajo una licencia  
Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual  
4.0 Internacional

## *Human formation in Rousseau: Emilio and the figure of the paladin*

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2025.6.1.374>

**Recibido:** 02 de mayo de 2024

**Revisado:** 31 de julio de 2024

**Aceptado:** 28 de agosto de 2024

 **Wilson Alves-de-Paiva**

Universidade Federal de Goiás. Brasil

[scriswap@uf.br](mailto:scriswap@uf.br)

**Resumen:** El propósito de este artículo es discutir la formación humana según Rousseau a través de su obra *Emilio o de la educación*. Mediante un estudio teórico de método hermenéutico, el texto intenta explorar la novela pedagógica del filósofo ginebrino en la perspectiva del *bildungsroman* donde menciona a Don Quijote de la Mancha para tomar la figura del paladín y compararla con Emilio, el personaje principal de su tratado. La formación humana, según Rousseau, no es para proyección de un héroe o un salvador de la patria, sino que ofrece una visión educativa optimista diferente de muchas interpretaciones que suelen aparecer. Rousseau, a diferencia de Cervantes, no se centra en la crítica satírica, sino en un enfoque práctico y

empírico del desarrollo humano. Su propuesta incluye observar la naturaleza y permitir un desarrollo gradual que comienza en la primera etapa de la infancia, que está enfocada en la adaptación libre del niño en su entorno.

**Palabras clave:** Formación humana, ciudadanía, *Bildungsroman*, educación y literatura.

—

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss the human formation in Rousseau through his work *Emilio o de la educación*. Through a theoretical study using a hermeneutic method, the text aims to explore the pedagogical novel by the philosopher from Geneva from the perspective of the *bildungsroman* where he mentions *Don Quijote de la Mancha* to draw a comparison between the figure of the paladin and *Emilio*, the main character of his treatise. Human formation, according to the philosopher from Geneva, is not about projecting a hero or a savior of the nation; rather, it offers an optimist educational vision that differs from many interpretations commonly appeared. Unlike Cervantes, Rousseau does not focus on satirical critique but instead adopts a practical and empirical approach to human development. His proposal involves observing nature and allowing a gradual development that begins in the early childhood stage, focusing on the child's free adaptation to their environment.

**Keywords:** Human formation, citizenship, *bildungsroman*, education, literature.

—

En efecto, rematado ya su juicio a dar en el más  
extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo,  
y fue que le pareció conveniente y necesario,  
así para el aumento de su honra como el servicio  
de su república, hacerse caballero andante.

MIGUEL DE CERVANTES

De la misma manera en una lectura preliminar o que se enfoque en la apreciación literaria, es casi inevitable no verse cautivado por la narrativa de Miguel de Cervantes en *Don Quijote de la Mancha*. La obra presenta a un caballero andante, o sea, un paladín y ciertamente un individuo excepcional, cuyo propósito no es otro que recorrer el mundo en una lucha contra monstruos, seres mágicos y toda clase de personajes con el fin de realizar actos valerosos. Comúnmente se interpreta esa obra

como una crítica a las novelas de caballerías. Sin embargo, Jorge Luis Borges ofrece una perspectiva alternativa, sugiriendo que se trata más bien de una “despedida nostálgica” de este género (Borges 1976, 53). No obstante, las aventuras de Alonso Quijano, quien asume la identidad de Don Quijote, revelan una forma de locura que frecuentemente resulta en desgracias para aquellos a quienes él pretende asistir. Así mismo, el personaje produjo una cierta nostalgia que cautivó a todos en Europa, contando con una presentación en París en 1745 exhibida como formato de ballet cómico,<sup>1</sup> que fue, posiblemente, apreciado por Jean-Jacques Rousseau,<sup>2</sup> un joven ciudadano de la República de las Letras<sup>3</sup> que se proyectaba como músico y escritor.

Como señala Vladimir Nabokov<sup>4</sup> (2009, 17) en su curso sobre *Don Quijote* es crucial evitar el error fatal de buscar en las novelas una mera representación de la “vida real”, una advertencia que también se encuentra en Borges. No obstante, es innegable que obras como la de Cervantes reflejan aspectos profundamente reales. Aunque el “caballero de la triste figura” no sea un héroe en el sentido convencional, sino un antihéroe, aún presenta valores fundamentales que son esenciales en la formación del hombre moderno, tales como la valentía, el honor, la cortesía, la justicia y la pasión por la libertad. Así, una obra que emana una visión meliorativa del mundo, impregnada de optimismo y sostenida por una perspectiva heroica que se encuentra cargada de valores humanos y virtudes, no está exenta, por tanto, de tratar sobre problemas irreales. Es lo que ocurre en las obras del tipo *bildungsroman*, entre las cuales podemos listar *Las aventuras de Telémaco* de Fénelon, *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Emilio o de la educación* de Rousseau y *Los años de aprendizaje* de Wilhelm Meister de Goethe. En esa imbricación de personas y personajes, Rousseau menciona en su novela educativa la obra de Fénelon como una de las lecturas de Sofía, la prometida de Emilio, así como defiende que el libro *Robinson Crusoe*<sup>5</sup> será la primera lectura del niño. Además de ello, en el libro quinto, el tutor se dirige a su

---

<sup>1</sup> Intitulado *Don Quichotte chez la Duchesse* del compositor Joseph Bodin de Boismortier (1689-1755) y del libretista Charles-Simon Favart (1710-1792).

<sup>2</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) –polímata suizo– fue a la vez filósofo, escritor, pedagogo, músico, botánico y naturalista. Nació en Ginebra, pero vivió en París muchos años como uno de los más destacados miembros de la Ilustración.

<sup>3</sup> El término República de las Letras o respublica litterarum fue acuñado en el siglo xv y perduró hasta el siglo xix, refiriéndose a una comunidad imaginada compuesta por intelectuales de varios países que se reunían en salones y difundían sus trabajos a través de periódicos especializados. Sus esfuerzos culminaron con la publicación de la Enciclopedia, organizada por Diderot.

<sup>4</sup> Vladimir Nabokov (1899-1977) fue un escritor ruso, nacionalizado estadounidense, y autor de *Lolita* (1955), un retrato de la sociedad americana, entre otras obras.

<sup>5</sup> Una de las novelas más famosas del siglo xviii y considerada la primera novela inglesa. Es una autobiografía ficticia acerca de un marino inglés que naufragó cerca de una isla desierta en Brasil, y vivió en ella por más de 20 años.

discípulo y le dice: “Henos ahora por los campos como verdaderos caballeros andantes” (Rousseau 1964b, 462) en una clara alusión al *Quijote*.

Dado eso, cabe interrogarse si el tratado educativo de Rousseau persigue un ideal análogo, es decir, el de cultivar la figura de un caballero andante. Esa tentación, que puede sonar como a un canto de sirena, encuentra eco en algunos de los comentaristas de Rousseau, como Spector (2019, 90), quien sugiere que, al llegar a la adultez, Emilio podría “dedicar su tiempo a asistir a los desafortunados, defendiendo sus intereses frente a la ira de los ricos y aristócratas”. No obstante, la formación de Emilio, tal como la concibe Rousseau, se dirige en primer lugar contra la instrucción tradicional y se opone a los estudios académicos convencionales. Además, el heroísmo no constituye el objetivo primordial de la educación rousseauiana. El joven Emilio es educado de manera que se asemeja más a un aislado social, similar a la figura de Robinson Crusoe, el náufrago descrito en la obra de Daniel Defoe. Surge, entonces, la interrogante: ¿cómo podría Emilio ayudar a los necesitados y enfrentarse a los poderosos si vive una existencia centrada en sí mismo?

Así, frente a su proyecto de formación humana, Rousseau a través de la voz de Jean-Jacques, el tutor, plantea una interrogante crucial: “Pero, ¿haremos nosotros de Emilio un caballero andante, un enderezador de entuertos, un paladín?” (Rousseau 1964b, 276). Mientras que el noble caballero de La Mancha se embarca en la tarea de salvar al mundo con su heroica bravura, la cuestión que se plantea a Emilio es otra: “¿Se involucrará él en los asuntos públicos, actuará como un sabio y defensor de las leyes entre los grandes, los magistrados y el príncipe, o será un litigante ante los jueces y un abogado ante los tribunales?” (Rousseau 1964b, 276). Alternativamente, lo que se puede preguntar es: si no es así, ¿se convertirá en un hombre solitario, como Crusoe, que lucha apenas por su supervivencia en una isla desierta, sin preocuparse por los otros? Resumidamente: ¿intentará Emilio salvar al mundo o se limitará a salvarse a sí mismo? O sea, en los términos de Rousseau, ¿será Emilio un ciudadano o será un hombre?

Aunque sacada de una novela puramente ficticia, esa interrogante trata de algo real y sigue siendo pertinente en el contexto de los cambios significativos que el final del siglo xx y el inicio del XXI han traído al escenario global. Desde su informe, Jacques Delors de la UNESCO en la década de 1990 muestra que la preocupación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI no ha variado sustancialmente, sigue siendo compartida por una mayoría de educadores alrededor del mundo, quienes se enfrentan al desafío de definir los objetivos y propósitos del acto educativo. Como se ha denunciado, el progreso tecnológico, en cierto sentido, ha conducido a un retroceso en el ámbito humano: “Este es uno de los retrocesos de nuestra civilización. Hemos avanzado significativamente en el campo de las

tecnologías y poco en lo que respecta al dominio de lo humano” (Gadotti 2004, 229). Un análisis que no está lejano de la perspectiva de Rousseau, cuando criticó, en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, el avance del conocimiento y de las riquezas en detrimento de la moral.

Al abordar este tema, no se trata de oponerse intrínsecamente a las tecnologías, al progreso o al capitalismo, como Rousseau no se opuso contra las ciencias y las artes en sí mismas. En la actualidad, lejos de eso, la inserción social y económica de los jóvenes no puede ignorar el predominio de las herramientas tecnológicas. En este sentido, coincido con Friedman (1985), quien sostiene que la inserción social y económica dentro de un marco de libertad, así como la democracia, son viables únicamente en una sociedad liberal y capitalista. Esta perspectiva es también respaldada por Charles Taylor (2011), quien señala que el colapso de las sociedades comunistas ilustra claramente la importancia de los mecanismos de mercado para una sociedad industrial, así como para el desarrollo económico y social en general.<sup>6</sup> Sin embargo, a pesar de la riqueza de las experiencias educativas contemporáneas, una de las carencias más significativas es, además, de una sólida formación intelectual, cultural y humana en un conjunto que Savater (1997, 11) denomina la “leche de la ternura humana”. Este concepto alude a los elementos endoculturales que, más allá de los contenidos curriculares y las habilidades tecnológicas y profesionales, son esenciales para el desarrollo de la sensibilidad, y que garantizan la libertad y la autonomía del individuo.

Es precisamente en este aspecto que la obra magistral *Emilio o de la educación* se inserta con gran relevancia en el panorama de las posibilidades pedagógicas contemporáneas. Más allá de ser un mosaico de ideas (Alves 2021) con aportes originales sobre conceptos importantes para la pedagogía, como la infancia, la educación negativa, la lactancia, las fases del aprendizaje, entre otros temas específicos, el tratado de Rousseau ofrece una valiosa contribución a la valorización del ser humano en un contexto general, sobre todo en el contexto actual. En este sentido, *Emilio* no debe ser considerado simplemente una ficción literaria o una abstracción teórica. Podría incluso ser visto como una especulación filosófica o un delirio de alguien que, al igual que Cervantes, no sólo buscaba criticar o satirizar las costumbres y creencias de su época, sino que también se esforzaba por replantear profundamente la existencia y la formación humana,<sup>7</sup> aunque con cierta nostalgia por una bondad que ya no existía.

---

<sup>6</sup> Taylor no defiende una retirada completa del gobierno de la economía, pero sí una posición mediana que él llama de ética o cultura de autenticidad, por la cual no se cree que las sociedades puedan funcionar con un único principio, sea de planificación gubernamental o de un libre mercado sin control.

<sup>7</sup> Nabokov (2009, 55) afirma que “decir que en el humor de este libro se contiene, como dice un crítico, ‘un Tesoro de hondura filosófica y humanidad genuina, cualidades en las que no le ha aventajado ningún otro escritor’, me parece una exageración fuera de toda medida”.

Rousseau, a diferencia de Cervantes, advierte que tal tarea es muy importante, amplia y compleja, por tanto, no puede ser realizada únicamente a través de los libros.<sup>8</sup> Recordemos que en *Don Quijote*, Cervantes describe cómo el protagonista pasaba “las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio” (Cervantes 1993, 20). En contraste, Rousseau propone un enfoque diferente, sugiriendo: “Observad la naturaleza y seguid la ruta que ella os traza” (1964b, 35). En lugar de sumergirse en aventuras locas, ya sean reales o ficticias, el preceptor de Emilio opta por abrir el camino hacia el desarrollo de la sensibilidad física a través de acciones empíricas y experimentales, permitiendo que el cuerpo se desarrolle de manera gradual, en consonancia con la naturaleza biopsicológica.

Rousseau presenta las etapas del desarrollo humano de manera rigurosa y detallada en su obra *Emilio o de la educación*. La primera etapa, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, es denominada la *edad de la naturaleza o infans*, durante la cual desarrolla la libre exploración y adaptación del infante al mundo que lo rodea. La segunda etapa, conocida como *puer*, se extiende desde los dos hasta los doce años, cuando se desarrollan los sentidos (vista, oído, tacto, etc.) y el lenguaje. Seguidamente, la *edad de la fuerza*, que abarca de los doce a los quince años, es un periodo en el que las capacidades físicas e intelectuales del joven florecen con mayor intensidad. Este es el momento propicio para comenzar la educación moral y el desarrollo de conocimientos abstractos. Después, la *edad de la razón* y de las pasiones, de quince a veinte años, cuando las emociones y el amor propio (*amour propre*) surgen con gran fuerza, superando el amor por uno mismo (*amour de soi*). Finalmente, la *edad de la sabiduría y del matrimonio*, que abarca de los veinte a los veinticinco años, completa la tarea de sociabilidad mediante la formación de una familia. En esta etapa, el individuo consolida su integración social a través de la constitución de la familia, completando así el proceso de educación y desarrollo social planteado por Rousseau.

*Emilio o de la educación* se erige, por tanto, como una obra de arte que busca promover la felicidad y el bienestar integral del ser humano mediante una retirada gradual de la naturaleza sin permitir que las disposiciones naturales se degraden, incluso en un contexto social. El tratado de Rousseau se enfoca en la formación del ser humano en su esencia más pura: “Saliendo de mis manos, él no será, convengo en ello, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre” (Rousseau 1964b, 29). Frente a su propia interrogante sobre si Emilio debería convertirse en un paladín, Rousseau responde con un enigmático: “Yo no sé nada de todo eso”, y añade: “Su

<sup>8</sup> “Nuestros primeros profesores de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos. Sustituir con libros todo esto no es enseñarnos a razonar, es enseñarnos a servirnos de la razón de los demás; es enseñarnos a creer mucho, y a no saber nunca nada” (Rousseau 1964b, 128).

primer deber es hacia sí mismo” (1964b, 276). Esta perspectiva introduce un nuevo paradigma en la historia de la formación humana, contrastando marcadamente con las prácticas educativas tradicionales que han predominado a lo largo de la historia.

Es en ese sentido que Rousseau, al igual que el patito feo en la fábula, se distingue de sus conciudadanos de la República de las Letras y adopta un camino divergente, que huye de los encantos ofrecidos por el lujo, la pompa y todo aparato de las pasiones. Así como los principales antagonistas del Quijote eran encantadores, Rousseau argumenta que ha sido precisamente el hechizo de las artes y las ciencias el que ha llevado al hombre a desarrollar un amor propio desmedido y a sucumbir a pasiones descontroladas. El progreso no ha conducido a una mejora moral, al contrario, las almas han sido corrompidas a medida que las ciencias y las artes avanzaron hacia una perfección paradójica, como lo expone claramente en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, conocido como el Primer Discurso, publicado en 1750.

En respuesta a esta observación, Rousseau enfrenta el dilema de cómo proceder en la civilización, dado que no es posible retornar al estado de naturaleza. Rousseau señala que “existe mucha diferencia entre el hombre natural viviendo en el estado de naturaleza y el hombre natural viviendo en el estado de sociedad” (1964b, 223-224). En consecuencia, es necesario hacer ciertas concesiones al encanto de las artes o, al menos, utilizarlas sabiamente. Mientras que el hombre en estado de naturaleza vive guiado únicamente por instintos, careciendo de cualquier trazo de cultura, el hombre en sociedad necesita del arte para orientarse en el mundo simbólico y representativo. Por lo tanto, si “Emilio no es un salvaje a quien relegar a los desiertos; es un salvaje hecho para habitar en las ciudades” (Rousseau 1964b, 223-224), sólo un enfoque artístico y cuidadosamente elaborado puede garantizar una formación exitosa, es decir, una inserción en la vida social sin sucumbir a la corrupción inherente a la civilización.

Para el siglo XVIII, como observa Starobinski (1987, 12), el término “arte” se define como cualquier método que busca promover y perfeccionar el fenómeno natural, ordenándolo y haciéndolo a la vez agradable y útil. En este contexto, *Emilio* puede ser visto como una obra de arte en sí misma, en la cual la niñez –entendida como una manifestación del orden natural– es transformada a través de un prolongado proceso pedagógico para facilitar su integración en una vida social dinámica. Este proceso busca que Emilio viva de manera placentera, simpática y, si es necesario, útil, tal como el preceptor lo ha aconsejado. Aunque la obra de Rousseau incorpora ideales renacentistas, cristianos y humanistas, en esta metáfora de la obra de arte, Emilio no se asemeja a un mármoleo David que ostenta una perfección externa en su apariencia, tampoco es una figura abstracta y mística con contornos distorsionados, como las representadas en las pinturas de El Greco (1541-1614), el manierista.

Además, Emilio no encarna las luces de los lienzos impresionistas, ni es el sujeto difuso de la escena, como en la célebre obra *Las Meninas* de Velázquez en la que el representado se desvanece en favor de la pura representación. De pinceles a letras, Emilio no es quijotesco, ni soñador, ni está apartado de la realidad.

Según Starobinski (1987) en el siglo de las luces se aspiraba a evaluar las características particulares de cada obra dentro de un plan universal para el desarrollo de la humanidad, además de buscar el placer estético. Rousseau, en este sentido, se inserta plenamente en su época. Sin embargo, el filósofo ginebrino no se limita a admirar la creación humana, sino que se embarca en la tarea de desentrañar sus características originales, es decir, aquellas inherentes desde su concepción por el Creador. Su objetivo es identificar los elementos naturales que puedan promover el desarrollo humano sin corromper la moral. En lugar de conformarse con un mero reflejo de su tiempo, reproduciendo la visión generalizada, Rousseau avanza hacia una originalidad que distingue su pensamiento del resto. Su enfoque naturalista eudaimonista considera al hombre como la obra maestra suprema de la Naturaleza. Desde esta perspectiva, toda experiencia estética debe orientarse a preservar la bondad natural y a regular, o al menos controlar, el amor propio. Rousseau afirma:

Mi principal objetivo al enseñarle a sentir y a amar lo bello en todos los géneros es fijar en ellos sus afectos y gustos, impedir que sus apetitos naturales se alteren, y evitar que busque en su riqueza los medios de ser dichoso, que él debe hallar más en su proximidad (Rousseau 1964b, 386).

La concepción antropológica de Rousseau se manifiesta inicialmente desde una perspectiva profundamente pesimista. Al igual que la estatua de Glauco, transformada por el tiempo, el mar y las inclemencias en una figura monstruosa en lugar de un dios, el ser humano ha sido desfigurado por la turbulencia social. La obra suprema de la Naturaleza ha degenerado en un monstruo, reflejo de las desigualdades y guerras que han marcado la historia humana, así como del estado de degradación moral de la sociedad contemporánea a Rousseau, que lo condena a vivir en cadenas, como él mismo expone en la apertura de *El contrato social*. No obstante, en sus escritos, especialmente en *Emilio*, emerge un matiz de optimismo. A pesar del naufragio de la condición humana y de la distorsión del sujeto en su estado natural, Rousseau sugiere la posibilidad de una regeneración estética y moral. Frente a la corrupción de la humanidad y la desfiguración de su esencia natural, él vislumbra la posibilidad de rescatar el alma original del ser humano, una esencia que permanece indestructible en medio de los escombros de la civilización. Así, Rousseau ofrece una esperanza de redención y restauración, sugiriendo que el hombre no se perdió completamente.

En la obra de Rousseau, el concepto de *homme* (hombre) se despliega en múltiples dimensiones, cada una con implicaciones distintas para la comprensión de la humanidad. Primero, se refiere al “hombre natural” del estado de la naturaleza, una figura idealizada y ahistórica que representa un tipo de humanidad no influenciada por la civilización. Este hombre es una construcción teórica, un ente primordial que vive en armonía con su entorno, libre de las corrupciones y desigualdades propias de las sociedades desarrolladas. Segundo, Rousseau evoca el “buen salvaje” de la edad de oro, un ideal que se encuentra en algunas tribus indígenas. Este hombre vive en una forma de pureza y simplicidad, caracterizado por una vida en contacto directo con la naturaleza y una existencia libre de las complejidades y corrupciones de la sociedad organizada. En tercer lugar, el “hombre natural en el estado social” es aquel que, como Emilio, logra la proeza de coexistir con sus semejantes mientras preserva la bondad, la sensibilidad y la rectitud moral inherentes a su naturaleza original. Este tipo de hombre representa una aspiración a integrar las virtudes del estado de naturaleza en el contexto de la vida social y las relaciones interpersonales complejas.

En vista de la ausencia de instituciones educativas y políticas capaces de forjar el verdadero ciudadano, el reto consiste en desarrollar lo que podría denominarse un “hombre auténtico.” Este ideal se articula en torno a un prodigio del arte pedagógico que busca la integración del individuo con el ciudadano, superando la figura del burgués y sus vicios derivados de las pasiones distorsionadas, al mismo tiempo que garantiza su libertad genuina sin necesariamente llegar a ser un héroe, un paladín. En primer lugar, la superación del burgués implica el rechazo de las apariencias y de los disfraces contruidos por una multiplicidad de señales representativas que han legitimado una realidad opuesta al orden natural. Esta crítica al mundo de las apariencias resuena con la visión rousseauiana de un individuo que se despoja de las falsas identidades para abrazar una autenticidad profunda. En segundo lugar, la superación del honor caballeresco en busca de una vida auténtica se manifiesta en el carácter de Emilio, quien es descrito como “el hombre del mundo que menos sabe disimular” (Rousseau 1964b, 467). Esta afirmación resalta el compromiso con una vida de sinceridad y transparencia, contrastando con las pretensiones del noble y la hipocresía del burgués.

Además, la superación del burgués puede materializarse a través de un amplio proyecto pedagógico, como se presenta en *Emilio*, donde Rousseau desarrolla una visión de la educación que, aunque distinta de la formación burguesa, preserva la condición de individuo bien preparado para la vida en la sociedad moderna. Este ideal educativo busca la síntesis de las dos dimensiones: el individuo y el ciudadano. El hombre auténtico que se busca construir en este contexto puede compararse con Néstor, el sabio homérico que encarna la moderación, la templanza y el auto-dominio, representando la sofrosine de los antiguos griegos. No se trata de emular

a personajes como Odiseo, Telémaco o el Quijote, que son emblemáticos por sus aventuras y desafíos, sino de aspirar a una figura más estable y equilibrada, similar a un Crusoe que ha superado sus pruebas y está listo para integrarse plenamente en la sociedad, habiendo alcanzado una auténtica madurez personal.

Al examinar la obra de Cervantes, Ortega y Gasset describe al Quijote como:

la parodia triste de un cristo más divino y sereno: es él un cristo gótico, macerado en angustias modernas; un cristo ridículo de nuestro barrio, creado por una imaginación dolorida que perdió su inocencia y su voluntad y anda buscando otras nuevas (2012, 44).

En contraste, Emilio puede ser visto como una parodia poética del Cristo divinizado: un Cristo romántico, distante de las complejidades y corrupciones del mundo moderno. Emilio es una figura pura e inocente, engendrada por una imaginación fértil y bondadosa que no ha perdido su inocencia ni su voluntad, y que no busca nuevas aspiraciones, sino simplemente “vivir” de manera equilibrada en las dos esferas: natural y civil. Estas dos dimensiones se entrelazan y se realizan en armonía sin que una prevalezca sobre la otra.

Así, ejemplos retóricos que pueden ser encontrados en *Emilio*, como el lacedemonio Pedareto y la mujer de Esparta, ilustran el equilibrio entre la formación específica del individuo y la formación ciudadana. Estos ejemplos destacan dos dimensiones esenciales en el proceso educativo, que abarca desde el nacimiento del niño (plan individual) hasta su plena constitución como ciudadano (plan colectivo). No se forma primero al hombre y luego al ciudadano, ni viceversa; ambos son cultivados simultáneamente dentro de un proyecto educativo y político que busca desarrollar al ser humano en su totalidad. En este sentido, la formación del hombre es la vocación primordial, la cual es exigida por la naturaleza, tal como lo afirma Rousseau:

En el orden natural, siendo todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre; y quien quiera que esté bien educado para esto, no puede cumplir mal con cuanto se relaciona con esta condición. Poco me importa que a mi alumno se destine a las armas, a la iglesia al foro. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza le llama a la vida humana. Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle (1964b, 29).

En este contexto, el plan de desarrollo de la dimensión humana en el pensamiento de Rousseau se revela claramente desde 1740, cuando fue preceptor de los hijos del Sr. Jean Bonnot de Mably. En su *Proyecto para la educación del Señor de Sainte-Marie*, Rousseau establece que “el objetivo que debemos proponernos en la educación de

un joven es el de formar su corazón, su juicio y su espíritu” (Rousseau 1994, 45). Incluso porque la “formación del corazón” comienza con la naturaleza, que actúa como el primer maestro. Este proceso se expande a través de una intensa búsqueda de sí mismo, que involucra el autoconocimiento y el autocontrol de todas las emociones, pasiones y capacidades.

Examinar el corazón, en el marco del pensamiento rousseuniano, puede adquirir una dimensión de prospección de las virtudes naturales que yacen ocultas en el alma debido a la corrupción moral, especialmente cuando el *amour de soi* se ve oscurecido por el *amour propre*. Según Rousseau, como expresa en sus *Confesiones* (1959): “Son casi siempre los primeros sentimientos dirigidos que hacen que los niños den sus primeros pasos hacia el mal” (52). De acuerdo con esta visión, la educación negativa debe implementarse desde la más temprana edad, fomentando el desarrollo de la sensibilidad a través de juegos, paseos, ejercicios y situaciones prácticas. En el contexto de los juegos nocturnos, por ejemplo, Emilio cultiva sus capacidades sensoriales, su razonamiento, su creatividad y su bondad, permitiendo una formación integral que equilibra las dimensiones afectivas y cognoscitivas del individuo.

En el proceso educativo de Emilio, Rousseau enfatiza la importancia de combinar la educación de los sentidos con el desarrollo de la sensibilidad y la moralidad. La experiencia de las corridas, en la cual el joven vencedor reparte su premio con los competidores menos afortunados, es un ejemplo de cómo la formación de los sentimientos y la ética se integra en la educación práctica. Como señala Rousseau: “Ejercitar los sentidos no es solamente hacer uso de ellos, es aprender a manejarlos bien, es aprender” (1964b, 136). Esta perspectiva resalta que la educación no se limita a la mera utilización de las capacidades sensoriales, sino que también implica un proceso de aprendizaje profundo que guía la manera en que estos sentidos se emplean y se perfeccionan. En este marco, la acción educativa, apoyada por diversos maestros –tanto humanos como materiales– juega un papel crucial en la preparación de los sentimientos, juicios y la moralidad del individuo. Rousseau ve en esta formación desde la niñez una manera de recuperar y preservar la bondad natural del ser humano, que se encuentra comprometida por la corrupción moral de la sociedad. La tarea es, por tanto, un esfuerzo integral que busca restablecer el equilibrio entre el individuo y la sociedad, permitiendo que el joven crezca no sólo como un ser sensible y reflexivo, sino también como un miembro ético y altruista de la comunidad.

Como sostiene Streck: “Rousseau considera la compasión como el sentimiento fundamental que debe ser cultivado en Emilio a medida que este se enfrenta a las desigualdades generadas por las acciones humanas” (2003, 151). Aunque el término “compasión” admite diversas interpretaciones, desde una perspectiva ontológica, denota un profundo respeto tanto por uno mismo como por los demás en el

contexto de las relaciones cotidianas con sus semejantes y con el entorno (integrando la acción de los tres maestros: las personas, las cosas y las situaciones). En un encadenamiento ideal de las acciones humanas, la compasión puede dar lugar a la solidaridad, y esta, a su vez, al amor. En este sentido, si Gadotti (2004) afirma que la solidaridad es una exigencia ontológica, esta reflexión resuena con las afirmaciones de Rousseau, quien sostiene que “el amor del género humano no es otra cosa en nosotros que el amor de la justicia” (Rousseau 1964b, 279).

En el conjunto de los escritos rousseauianos, el género humano se concibe como la obra de arte más sublime de la Naturaleza, dado que en él se manifiestan las huellas universales de lo bello. Nacemos con una sensibilidad innata, que posteriormente es afectada por nuestro entorno. Por consiguiente, la tarea de cultivar el orden natural y formar al hombre conforme a los atributos de la naturaleza comienza desde el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida. En este contexto, es primordial que la familia asuma la responsabilidad de guiar adecuadamente este proceso y de adherirse a las leyes de la naturaleza, siguiendo el camino que ella señala: “Si queréis que conserve su forma original, mantenedla desde el momento en que viene al mundo. Tan pronto como nazca, apoderaros de él y no le abandonéis hasta que sea hombre; de lo contrario, no tendréis éxito jamás” (Rousseau 1964, 37). Rousseau añade la importancia del rol parental, afirmando que “como la verdadera nodriza es la madre, el verdadero preceptor es el padre” (1964b, 37). Así, se efectúa un rescate de la dimensión humana a la par que se subraya la autoridad parental, delimitada por la responsabilidad y el compromiso de los padres.

Esos y otros extractos revelan una concepción de la educación como un acto profundamente humano y social que se realiza a lo largo de la vida, en el cual los cambios simbólicos facilitan la integración del individuo en la colectividad. Tanto en el contexto de la educación familiar (informal) como en la acción de un preceptor (formal) o escuela (institucional), la afectividad desempeña un papel crucial al mitigar la agresión de los símbolos culturales y fomentar una conexión entre las personas, creando así un ambiente de placer y disfrute. Rousseau (1964b, 105) observa que: “Platón, en su República, que se cree tan austero, no educa a los niños sino en fiestas, juegos, canciones, pasatiempos; diría que lo ha hecho todo cuando les ha enseñado a regocijarse.” A diferencia de la imposición pedagógica de los jesuitas y otros métodos educativos, la obra rousseauiana sugiere que una dedicación interactiva, espontánea, lúdica, práctica y contextualizada puede perfeccionar la naturaleza humana y fomentar la felicidad. Sin imposición institucional, la acción formativa iniciada por los padres y posibles preceptores se extiende a toda la comunidad a medida que la dinámica de la vida social inculca en el educando la simplicidad, el respeto, el amor y el arte de la convivencia. En este sentido, el campo se presenta como

el entorno más propicio para el desarrollo de estas cualidades debido a su proximidad con la naturaleza y su alejamiento de la corrupción inherente a la vida urbana.

Al considerar que Emilio será criado en el campo –en un entorno campesino– su tutor enfatiza la simplicidad de la vida rural en contraste con la agitada vida urbana. En este contexto, el niño aprenderá una de las lecciones más importantes: la libertad. Rousseau proclama en su tratado educativo:

Preparad en amplitud el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas, dejando a su cuerpo el hábito natural, situándolo en estado de ser siempre dueño de sí mismo y de hacer en toda cosa su voluntad, tan pronto como él tenga una (1964b, 55).

Rousseau continúa subrayando que un alumno de la naturaleza ejercitado desde temprano en la autosuficiencia, no depende de los demás ni necesita ser guiado por ellos. La guía, en este caso, proviene de la conciencia, que se desarrolla más a partir de la sensibilidad activa (moral) que de la sensibilidad pasiva (física). Aunque la noción de conciencia puede parecer algo difusa, se aclara a través del rol de los padres, la tradición moral y el sentimiento religioso, que aseguran la libertad del individuo dentro del proceso cultural.

Esta desnaturalización programada y gradual se manifiesta a través de dos puntos simbólicos: la naturaleza, que representa la libertad, y la vida social, que encarna la autoridad. Desde el primer polo, el campo, que es el entorno más cercano a la naturaleza y a la libertad primitiva, se establece una semiología de lo ordinario: las tareas domésticas, el trabajo en las cosechas, los encuentros fortuitos y, especialmente, los días festivos. Las festividades rurales proporcionan un espacio propicio para el desarrollo de relaciones genuinas, afectivas y justas, donde la sensibilidad puede ser refinada, mientras que, en el otro extremo, el teatro eleva a algunos por encima de los demás. En la fiesta popular todos participan en igualdad de condiciones, disfrutando de bailes colectivos en una integración completa de colores, gestos, rostros, imágenes y contextos materiales, sin focalizar la atención en individuos destacados, sino en la multitud misma (Freitas 2003).

La visión de Rousseau, aunque a menudo idealista y poética, refleja un anhelo por un contacto auténtico entre los individuos sin la necesidad de las máscaras sociales, tanto literales como figurativas, que caracterizan al teatro y a las prácticas burguesas de su tiempo. En su concepción general de la formación del hombre, el campo se presenta como el escenario ideal para comenzar este proceso educativo, ya que es el entorno más adecuado para establecer una conexión genuina con la naturaleza y acercarse a su pureza primordial. En la simplicidad de la vida rural, desprovista de lujo y ostentación, el ser humano puede liberarse del ego narcisista y de la tiranía

del amor propio, volviéndose más auténtico. Sin embargo, la desnaturalización no se detiene en este punto, se extiende hacia una formación que abarca relaciones más complejas, juegos, negocios, viajes, matrimonio y, en última instancia, una vida social equilibrada, fundamentada en la bondad y la virtud. Esta tarea no es sencilla, como señala Derathé (1949), quien distingue entre bondad y virtud, mientras que la bondad es un don natural, la virtud es una conquista personal que implica el dominio de la voluntad y la razón. Rousseau (1964b, 502) plantea la pregunta: “¿Qué es, pues, un hombre virtuoso?” y responde: “Es aquel que sabe vencer sus afecciones, pues entonces sigue su razón, su conciencia, cumple su deber, se mantiene en el orden y nada le puede apartar de él.”

En ese didactismo, a partir de la reflexión contenida en *La Profesión de fe del Vicario Saboyano* (libro IV de *Emilio*), es posible concluir que, para Rousseau, la virtud emana del ejercicio de la razón, la cual es guiada por la conciencia moral y fundamentada en la sensibilidad, cuyo cimiento es la bondad natural. Aunque el espiritualismo del vicario inicialmente vincula la moral con la metafísica, en esencia, Rousseau invierte esta relación. Derathé (1949) observa que “la solidaridad que Rousseau establece entre la moral y la religión termina, al fin, perjudicando a la religión; y Rousseau elimina de la religión todo lo que no es indispensable a la vida moral” (172).

Así, sus preceptos pueden interpretarse como un credo de una religión natural casi anímica, cuyo núcleo radica en una armonía universal entre los seres humanos, ellos mismos y el orden inmaterial que rige el universo, el cual a veces se denomina Naturaleza con ‘N’ mayúscula, ya sea como ser personal o como fuerza cósmica creadora. El dios de Rousseau, aunque es una autoridad moral, actúa más como una guía de conciencia, una voz interior que susurra los designios de la Naturaleza. Dado que para Rousseau la conciencia es la voz del alma y las pasiones es la del cuerpo, la formación del hombre debe incorporar una autoridad moral, ya sea en forma de tradición, responsabilidad parental o religión. En efecto, la palabra “religión”, desde su etimología latina *re-ligare* (volver a atar), resulta adecuada para el propósito rousseauiano de reencuentro del hombre con su unidad perdida, con su dimensión deteriorada y con su naturaleza original dada por el creador de todas las cosas. Por lo tanto, la religión se configura como una institución que corrige el proceso de pérdida de la naturaleza, fomentando en el ser humano la bondad, la misericordia, el respeto, el amor y, en última instancia, la felicidad suprema.

La metafísica de Rousseau representa, simultáneamente, un rechazo tanto del materialismo ateo como del fanatismo religioso. Su enfoque intermedio busca evitar los extremismos de ambos lados, orientándose hacia la verdad a través de las relaciones sensuales del mundo empírico y del compromiso moral entre los individuos. Rousseau intenta guiar a la perfección humana reconciliando la naturaleza

y la cultura (así como la libertad y la autoridad) en una especie de retorno al paraíso perdido, sin renunciar a los atributos del arte, la ciencia, la reflexión y una auténtica vida civil. Esta perspectiva no aboga por una autoridad eclesiástica, sino por una autoridad moral que se manifiesta a través de una consciencia religiosa. En el cierre de sus palabras, el vicario saboyano se dirige a su oyente diciendo:

Atrevéos [*sic*] a confesar a Dios entre los filósofos; osad predicar a la humanidad a los intolerantes. Acaso seréis el único de vuestro partido; pero llevareis en vos un testimonio que os dispensará del de los hombres. Que os amen u os odien, que lean o desprecien vuestros escritos ello no importa. Decís lo que es verdadero, haced cuanto sea bueno; lo que importa al hombre es cumplir sus deberes sobre la tierra; y es olvidándose de ellos como trabaja para sí en definitiva. Hijo mío, el interés particular nos engaña; sólo la esperanza del justo es la que no engaña jamás (Rousseau 1964b, 350).

La fuente de tal autoridad no reside en textos filosóficos o sagrados, sino en el propio corazón, que alberga las normas dictadas por la naturaleza. Estas normas sirven como elementos litúrgicos en el culto al hombre interior, al hombre natural, transformándose en máximas morales que facilitan la realización auténtica del ser humano. Ahí, el sentimiento religioso surge como medicina contra el mal. Pues, como sostiene Rousseau (1964b, 140), “la causa del mal hallado indica el remedio.” Pero aún podemos preguntar: ¿cuál es la causa del mal? ¿Es el libre albedrío? ¿La propiedad? ¿Los magistrados? ¿Las ciencias y las artes? ¿La razón? ¿La educación positiva (jesuítica)? ¿La Iglesia? ¿La autoridad política? La respuesta, según Rousseau, es que no se trata de uno de estos factores en particular, sino de una interacción compleja entre ellos. El mal, en la visión rousseauiana, es fenoménico y emerge de los conflictos sociales, actuando como un fuego que enciende las pasiones y, a su vez, desarrolla el amor propio. La chispa del mal puede ser provocada por cualquiera de los elementos mencionados.

Alternativamente, conociendo bien la causa, es posible evitar esta chispa si se emplean estos elementos como remedio y se evita tanto la libertad desmedida como la autoridad dictatorial. La solución radica en encontrar un equilibrio adecuado, donde la libertad y la autoridad se moderen mutuamente, evitando los extremos que exacerban el mal. Si no se examinan estas ideas en profundidad, se podría llegar a la conclusión errónea de que Rousseau aboga, por un lado, en una especie de pedagogía de la ignorancia y, por otro, en un régimen totalitario. Su estilo enfático y exaltado parece criticar tanto los libros y el conocimiento establecido como aplaudir el régimen espartano y figuras excepcionales (Waksman 2016). Sin embargo, Rousseau no defiende una pedagogía de la ignorancia ni un totalitarismo en sentido estricto.

Primero, Rousseau reconoce que el proceso educativo debe basarse en un ejercicio fundamentalmente racional e intelectual. Como él mismo afirma: “La razón por sí nos enseña a conocer el bien y el mal. La conciencia que nos hace amar al uno y odiar al otro, aunque independiente de la razón, sin embargo, no puede desarrollarse sin ella” (Rousseau 1964b, 60). En otras palabras, aunque la conciencia moral guía nuestros sentimientos hacia el bien y el mal, esta conciencia debe desarrollarse en armonía con la razón. Segundo, como señala Waksman (2016, 63), en la concepción de Rousseau “la libertad es condición de posibilidad de la perfectibilidad.” Rousseau no pierde de vista la necesidad de la libertad para el desarrollo del individuo. Aunque utiliza figuras enérgicas y ejemplos retóricos para expresar sus ideas, esto responde a su estilo discursivo y no a una defensa de la ignorancia o del autoritarismo. Su obra busca un equilibrio en el que la razón y la libertad jueguen roles cruciales en la formación del ser humano sin caer en los extremos de la ignorancia o del control totalitario.

La singularidad del discurso de Rousseau reside en la manera en que combina *ratio* y *divinatio* para guiar el espíritu hacia la afirmación del ser humano tanto en el ámbito universal del discurso como en las diversas situaciones de la vida práctica dentro de la organización social. Esta es la lección principal que *Emilio* ofrece en contraste con la mera escolástica tradicional y la polifonía del mundo moderno. Rousseau presenta una paradoja que desafía no sólo las tinieblas y las luces de su tiempo, sino también los principios de la modernidad hasta nuestros días, en los que el arte a menudo sigue promoviendo la disimulación y, lo que es aún más problemático, la objetivación y la cosificación del ser. Esto subraya la relevancia actual de las ideas de Rousseau y la importancia duradera de *Emilio*, una obra que Rousseau mismo consideraba la más significativa y valiosa de sus escritos. Sin embargo, como señala Scott (2020), el libro ha sido subestimado por los estudiosos, a pesar de la propia valoración de Rousseau sobre su importancia.

Aunque vivimos en un mundo significativamente más complejo que el que conoció Rousseau, su enfoque sigue siendo relevante y ofrece profundas implicaciones para replantear los procesos educativos, no meramente como actos formales dictados por exigencias institucionales, sino como la construcción de significados para la existencia humana. La educación, en este sentido, se convierte en un medio para revelar la dimensión natural del ser humano dentro de las intrincadas redes del aprender y enseñar (Brandão 2007). Este es el desafío y el estímulo que enfrenta la educación contemporánea.

*Emilio* se presenta como una fuente casi inagotable para nuestras reflexiones y acciones actuales con su riqueza retórica, ensoñaciones románticas y abstracciones. A pesar de la advertencia de Nabokov (2009) de no buscar la vida real en la ficción,

las novelas ofrecen ejemplos valiosos que pueden ayudarnos a entender y transformar la realidad para mejor. Como Rousseau coloca en boca de Saint-Preux en *Julia o la nueva Eloísa*, “las novelas son la última instrucción que queda por dar a un pueblo muy corrompido” (1964a, 227).

Considerando que el término 'novela' proviene del latín *novellum*, que se relaciona tanto con la noción de novedad como con la idea de un relato narrativo, podemos rastrear su origen hasta la balada medieval, ya sea lírica, prosaica o narrativa. Las novelas y otras formas narrativas nos presentan escenas familiares y experiencias cotidianas que abordan problemas humanos universales, convirtiéndose en recursos pedagógicos significativos. En esta categoría también se pueden incluir piezas musicales como *El adivino de la aldea*, *Narciso o el amante de sí mismo* y *Pigmaleón*. Aunque estas obras no son novelas en el sentido estricto, pueden ser consideradas como piezas de instrucción. Por ejemplo, funcionan como lecciones y señales de advertencia contra el narcisismo extremo, y la valoración desmedida de la representación y del simulacro en detrimento de la realidad misma. Y, mismo que el *bildungsroman* se inaugura con *Wilhelm Meister* de Goethe, la novela formativa ya se figuraba desde Cervantes y pasa por las líneas de *Emilio* y de la *Nueva Eloísa*.

Al reflexionar sobre la novela de Cervantes, Ortega y Gasset (2012) comienza sus *Meditaciones del Quijote* con una imagen de un bosque repleto de árboles, vegetación y elementos naturales. Desde esta experiencia telúrica, Quijote, el paladín, contempla el gozo de la libertad, un gozo similar al que experimentó Crusoe en su isla desierta o Julia en su jardín Elíseo, y, no menos importante, Emilio en el curso de su formación. Aunque *Don Quijote* es comúnmente descrito como un antihéroe, tanto él como Crusoe y Emilio pueden ser considerados héroes, ya que se realizan a través de sus respectivos viajes y nos ofrecen sus aventuras como ejemplos. La diferencia principal radica en la trayectoria de estos personajes. Mientras que Emilio no se embarca en una aventura en una isla ni enfrenta gigantes imaginarios, su viaje inicia en el campo, se extiende a través de pueblos y comunidades, y culmina en la vida social y en la responsabilidad familiar. Su camino es un viaje hacia la plenitud de la vida social y la realización personal en lugar de las hazañas épicas de sus contemporáneos literarios.

De cualquier modo, *Don Quijote* también ofrece valiosas enseñanzas, especialmente cuando recordamos que el héroe hace todo lo posible por salir de la cueva de Montesinos, despojándose de engaños, ilusiones y simulacros para conectarse auténticamente con la naturaleza y la realidad sin dejarse desviar por duques encantadores o la verbosidad engañosa de los filósofos. Este esfuerzo de desengaño no está muy lejos de los consejos que Emilio recibe de su preceptor, quien también lo guía hacia una comprensión más genuina de sí mismo y del mundo.

Además, *Don Quijote* proporciona una reflexión profunda cuando, al comparar su propia lucha con la de figuras ejemplares, declara: “la diferencia que hay entre mí y ellos es que ellos fueron santos y pelearon a lo divino, y yo soy pecador y peleo a lo humano” (Cervantes 1993, 600). Esta distinción resalta la humanidad de su lucha en contraste con la aspiración divina de sus modelos, reflejando una búsqueda personal de autenticidad y propósito en un contexto terrenal. La esencia de la obra de Rousseau se encuentra en la búsqueda de una salvación personal en lugar de una acción política revolucionaria o intentos heroicos por transformar el mundo y salvar a los oprimidos. Al igual que el Caballero de la Mancha, quien tras una vida de luchas y desengaños alcanza un momento de claridad al final de su vida, Emilio busca su propia redención y perfección personal. Don Quijote, al final de sus días, reflexiona: “Yo tengo juicio ya, libre y claro, sin las sombras caliginosas de la ignorancia [...]. Yo fui loco, y ya soy cuerdo: fui don Quijote de la Mancha, y soy ahora, como he dicho, Alonso Quijano el Bueno” (Cervantes 1993, 669, 671). Este reconocimiento final del Caballero de la Mancha refleja una evolución hacia la claridad y la autocomprensión, paralela al proceso de autoconocimiento y autoformación que Emilio experimenta a lo largo de su vida.

No muy diferente del estado alcanzado por Robinson Crusoe, quien tras abandonar su isla desierta y recorrer el mundo, llega a la conclusión de que la verdadera grandeza reside en el dominio de uno mismo. De hecho, Rousseau observa sobre la obra de Defoe:

El medio más seguro de elevarse sobre prejuicios y ordenar sus pensamientos sobre las verdaderas relaciones de las cosas, es el de situarse en el lugar de un hombre aislado, y considerar todo como este hombre debe juzgar por sí mismo respecto a su propia utilidad (Rousseau 1964b, 199).

Esta reflexión destaca el dominio de las pasiones y el equilibrio necesario entre libertad, que es inherente al ser humano, y autoridad, sin la cual no es posible la vida en sociedad. No destaca, de ese modo, el dominio de las “armas” de caballeros ilustrados como la ciencia y las artes, con las cuales la figura del paladín es prototípica, pues estaría listo para salvar al mundo. Como la palabra “paladín” viene del latín *palatinus* –del palacio– refiriéndose al noble listo para enfrentamientos bélicos a fin de salvar a los desafortunados, jamás podría ser empleada para Emilio, el cual no logró salvar ni a su familia. Sin embargo, salvó a su alma y la dejó transparente para que, al leerlo, no vislumbremos molinos gigantes, islas desiertas o cualquier otra elucubración, sino la realidad.

## Referencias

- Alves de Paiva, Wilson. 2021. *O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno*. Goiás: Dialética.
- Borges, Jorge Luis. 1976. *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 2007. "Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação." *Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG Goiânia* 26, no. 1 (agosto): 8-47. <https://doi.org/10.5216/ia.v26i1.1552>
- Cervantes Saavedra, Miguel Ángel. 1993. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*. Madrid: España-Calpe (Colección Austral, UNIGRAF).
- Defoe, Daniel. 1993. *Robinson Crusoe*. New York: W. W. Norton & Company.
- Delors, Jacques. 2003. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (compendio)*. São Paulo: UNESCO.
- Derathé, Robert. 1949. "Les rapports de la morale et de la religion chez Jean-Jacques Rousseau." *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* 139: 143-173. <https://www.jstor.org/stable/41087215>
- Fénelon, François. 1998. *Las aventuras de Telémaco*. México: Porrúa (publicada originalmente en 1699).
- Freitas, Rosa Jacira. 2003. *Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Friedman, Milton. 1985. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultural.
- Gadotti, Moacir. 2004. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez.
- Nabokov, Vladimir. 2009. *Curso sobre el Quijote*. Barcelona: Zeta Bolsillo.
- Ortega y Gasset, José. 2012. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Calpe.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1959. *As confissões*. v. 2. Traducido por Rachel de Queiroz. São Paulo: Atena.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1806. *Del contrato social*. México: Alianza editorial [publicada originalmente en 1762].
- Rousseau, Jean-Jacques. 2012. *Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. México: Alianza editorial [publicada originalmente en 1750].
- Rousseau, Jean-Jacques. 1964a. *Oeuvres complètes (tome II)*. v. 4. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade).
- Rousseau, Jean-Jacques. 1964b. *Emilio o de la educación*. Traducido por Luis Aguirre Prado. Madrid: E.D.A.F.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1994. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Traducido por Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula.
- Savater, Fernando. 1997. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scott, John. 2020. *Rousseau's reader. Strategies of persuasion and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spector, Céline. 2019. *Rousseau*. Medford: Polity.
- Starobinski, Jean. 1987. *The invention of liberty*. New York: Rizzoli.
- Streck, Danilo Romeu. 2003. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes.
- Taride, Emilie. 2018. "Don Quijote y la duquesa de boismortier." Ópera de Richmond, noviembre. Video, 57 min, 02 s. <https://www.youtube.com/watch?v=QtxyDFbB1Xo>
- Taylor, Charles. 2011. *Ética da autenticidade*. São Paulo: É Realizações.
- Von Goethe, Johann Wolfgang. 2000. *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. México: Cátedra [publicada originalmente en 1795].
- Waksman, Vera. 2016. *El laberinto de la libertad. Política, educación y filosofía en la obra de Rousseau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.