



Artículo Revisión / Review Article

La propuesta educativa de Rousseau como posibilidad para la reestructuración del hombre postpandemia **Rousseau's educational proposal as possibility for the restructuring of post-pandemic man of post-pandemic man**

Floralba del Rocío Aguilar Gordón; Enrique Bismar Barzola Vera

Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

Email de correspondencia: *faguilar@ups.edu.ec*

Cronograma editorial: *Artículo recibido 08/02/2025 Aceptado: 18/12/2025 Publicado: 01/01/2026*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Aguilar-Gordón, F. del R., & Barzola-Vera, E. B. (2026). La propuesta educativa de Rousseau como posibilidad para la reestructuración del hombre postpandemia. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad e ducativa*, 6(1), pp 1-28. <https://doi.org/10.55040/xfqhav68>

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

El presente trabajo propone una reflexión filosófico–educativa a partir de las conductas observadas durante la pandemia de la Covid-19, tomando como horizonte teórico los presupuestos del filósofo moderno Jean-Jacques Rousseau. Este autor plantea una educación guiada por la objetividad y una auténtica preocupación por la infancia, especialmente a través de la denominada “educación negativa”. A juicio de Rousseau (2017), el modelo pedagógico que permitiría al ser humano retornar a su estado originario de libertad solo será posible mediante la Voluntad General, presidida por un gobernante capaz de garantizar las condiciones necesarias para la implementación de dicho modelo educativo. El objetivo de este artículo es analizar los supuestos rousseauianos en el ámbito educativo con el fin de identificar de qué manera sus postulados pueden contribuir a la reestructuración del ser humano tras la pandemia. Metodológicamente, se presenta una revisión bibliográfica y comparativa de comportamientos contemporáneos contrastados con los aportes del filósofo ginebrino, utilizando el método hermenéutico y el método analítico–sintético. Se sostiene que la educación evidenciada durante la pandemia requiere ser replanteada y fortalecida mediante recursos que renueven sus metodologías y que favorezcan una contribución más sólida a la sociedad, en vistas a la formación de un ser humano libre, crítico y comprometido con el desarrollo e innovación de su entorno.

Palabras clave: educación natural, voluntad general, libertad moral, pandemia, educación, filosofía.

Abstract

The present study offers a philosophical–educational reflection grounded in the behaviors observed during the Covid-19 pandemic, taking as its theoretical horizon the principles advanced by the modern philosopher Jean-Jacques Rousseau. Rousseau proposes an education guided by objectivity and a genuine concern for childhood, particularly through what he terms “negative education.” According to Rousseau (2017), the pedagogical model capable of enabling human beings to return to their original state of freedom is achievable only through the General Will, presided over by a leader able to ensure the necessary conditions for the implementation of such an educational model. The objective of this article is to analyze Rousseau’s assumptions in the field of education to identify how his proposals may contribute to the reconstruction of the human being in the post-pandemic context. Methodologically, the study presents a bibliographic and comparative review of contemporary behaviors contrasted with the contributions of the Genevan philosopher, employing both the hermeneutic method and the analytic–synthetic method. It is argued that the form of education revealed during the pandemic requires rethinking and strengthening through resources that renew its methodologies and enhance its contribution to society, with the aim of cultivating a human being who is free, critical, and committed to the development and innovation of his or her environment.

Keywords: natural education, general will, moral freedom, pandemic, education, philosophy.



Introducción

El manuscrito propone una reflexión sobre la educación, tomando como punto de partida los comportamientos evidenciados durante la pandemia de la Covid-19. En un primer momento, esta reflexión surge de la observación directa de problemáticas y procesos que han marcado acontecimientos históricos recientes, en los que el ser humano aparece como protagonista central. En un segundo momento, el texto se orienta por los presupuestos de Jean-Jacques Rousseau, quien, por una parte, formula una educación guiada por la objetividad y, por otra, subraya la importancia de la educación infantil, a la que denomina educación negativa.

Según Rousseau (2017), el modelo pedagógico que permitirá al ser humano regresar a su estado originario de libertad solo será posible mediante la voluntad general, encabezada por un gobernante capaz de crear las condiciones que hagan viable dicho modelo. En este marco, el objetivo del documento es analizar los supuestos educativos del filósofo de Ginebra, para identificar cómo sus postulados pueden ayudar a la reestructuración del ser humano después de la pandemia.

La educación en la postpandemia exige un replanteamiento profundo: requiere reformular formas de pensar y de ser, innovar las maneras de enseñar y aprender, y realizar una verdadera reingeniería de sus metodologías, criterios de evaluación y recursos, con miras al mejoramiento de la persona y de la sociedad en la que se inserta.

Durante la pandemia, el comportamiento humano ha puesto en cuestión la educación recibida a escala global. Por un lado, se observaron resistencias al confinamiento; por otro, la ausencia del hombre en calles, plazas, parques y carreteras permitió constatar, paradójicamente, una naturaleza menos contaminada, aceras y playas más limpias y animales transitando libremente sin peligro, evidenciando que la principal amenaza para el entorno no es el depredador natural, sino el propio ser humano.

Simultáneamente, surgieron comportamientos de diversa índole: desde actos de corrupción hasta gestos de solidaridad y empatía, como los protagonizados por docentes que continuaron enseñando a través de plataformas virtuales. Estos contrastes permiten poner en la balanza los modelos educativos que han configurado tales conductas, algunas fuertemente cuestionadas y otras socialmente valoradas.



El análisis de los supuestos rousseauianos se fundamenta en la revisión bibliográfica y en el método hermenéutico, considerando la relevancia de reflexionar sobre los procesos educativos en la infancia y sus etapas evolutivas, con el propósito de que el sujeto alcance la autoconciencia. Se contrastan comportamientos observados durante la pandemia con la propuesta educativa de Rousseau. Además, se aplica el método analítico-sintético para vincular la dimensión política con el sistema educativo, en la búsqueda de la voluntad general y la libertad moral.

El trabajo se organiza en cuatro partes. En la primera, se realiza un recorrido histórico sucinto de la educación, con énfasis en los postulados de Rousseau sobre una educación objetiva que contribuye a la formación del niño y lo orienta hacia el reencuentro con su ser libre. En la segunda, se analizan comportamientos de individuos durante la pandemia, tomando como referencia, de modo particular, casos observados en Ecuador, que permiten un análisis cercano y contextualizado. En la tercera parte, se examina el protagonismo de la educación en los tiempos de confinamiento, evidenciando su importancia histórica. Finalmente, en la cuarta parte se ponen en diálogo los postulados rousseauianos con los acontecimientos contemporáneos, para visualizar las contribuciones de este filósofo a la reestructuración del ser humano que emerge de la pandemia.

La propuesta educativa de Jean-Jacques Rousseau

A lo largo de la historia, los seres humanos han configurado diversos modelos de educación orientados a responder a las demandas sociales y a mejorar la calidad de vida de los sujetos. La educación se asemeja a un barco que transporta los medios necesarios para asegurar la supervivencia y el progreso social. Desde la antigüedad, se la ha considerado un elemento esencial para la formación del sujeto: sin educación, el individuo queda a merced de sus pasiones e impulsos irracionales.

En la Grecia clásica, los programas educativos buscaban el equilibrio entre alma y cuerpo, episteme y doxa, ciudadano y Estado. El centro de la educación no era el individuo en aislamiento, sino el Estado: solo en él podía existir un hombre perfecto y virtuoso, capaz de actuar conforme a la voluntad general y al cumplimiento de las leyes. Con el paso de los siglos, este ideal se ha desvirtuado. Aunque el sujeto aparece hoy como centro de la educación, el sistema ha priorizado intereses utilitaristas y hegemónicos, descuidando la formación ética,



natural y social del educando. En este contexto, resulta pertinente recuperar los supuestos educativos propuestos por Jean-Jacques Rousseau.

El conocimiento se construye en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En el caso del docente, este transmite saberes fruto de su experiencia de vida; en el caso del educando, dichos saberes suelen imponerse desde los lineamientos de un sistema social que solo le permite acceder a fragmentos de la realidad. Platón (427–347 a. C.) ya problematizaba esta cuestión al señalar que el sujeto no puede limitarse a conocer a través de los sentidos, pues estos ofrecen una realidad incompleta. El verdadero conocimiento (la ciencia) revela la realidad de los objetos, mientras que la opinión se mueve en un ámbito intermedio entre el ser y el no ser; por ello distingue entre doxa y episteme (Platón, 2017, p. 30).

En la Edad Media, Agustín de Hipona (354–430), retomando elementos platónicos, sostiene que solo un ser divino puede revelar el conocimiento; en este sentido, la verdadera educación se funda en el amor y excluye el castigo, pues el error conduce al aprendizaje.

En la modernidad, época a la que pertenece Rousseau (1712–1778), diversos pensadores abordan la cuestión educativa. Nicolás de Cusa (1401–1464) sostiene que el conocimiento es potencialmente infinito y depende del interés de cada persona. Cuando lo que se desea conocer no guarda proporción con los saberes previos, el conocimiento se vuelve imposible y solo queda reconocer la propia ignorancia (citado en Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 159). Hasta entonces, la educación era privilegio de unos pocos, sin considerar los intereses ni el desarrollo del educando.

La modernidad puso en el centro al ser humano en su relación con Dios y el mundo. Desde la perspectiva de Aguilar (2020), con Copérnico (1473–1543), Galileo (1564–1642) o Kepler (1571–1630) no solo se transforma el estudio del universo, sino que se produce una auténtica revolución cognoscitiva.

En ese horizonte se sitúa Rousseau y su propuesta educativa. Para él, la educación debe ser un medio de autodescubrimiento, centrada en la singularidad de la persona. El educador ideal acompaña a un solo sujeto, respetando su particularidad; solo así se hace posible la libertad. La libertad rousseauiana consiste en equilibrar pulsiones, deseos e intereses individuales, orientándolos hacia la felicidad. Esta se convierte en el fin de la educación: al



aprender a renunciar a beneficios egoístas, el individuo es capaz de actuar según la voluntad general del Estado, es decir, a favor del bien común.

El filósofo ginebrino no pretende moralizar la educación desde un discurso abstracto, sino proponer un modelo distinto que articule objetividad y libertad. Su propuesta evidencia una notable coherencia entre pensamiento y vida. Si bien adopta en ocasiones un tono afirmativo, él mismo aclara: “Si alguna vez tomo el tono afirmativo, no es para imponerme; es para hablarle al lector como pienso ¿por qué he de proponer en tono de duda lo que para mí no es dudoso?” (Rousseau, 2017, p. 4). Esta convicción interior le permite plantear una propuesta que no surge de un mero romanticismo, sino de objetivos concretos orientados a transformar una realidad histórica insatisfactoria.

El sujeto aparece como beneficiario directo de dicha propuesta, al ser el único con capacidad de retornar a su sentido originario, opacado por instituciones e ideas que han deformado su humanidad. Aunque la propuesta aspira a abarcar todo el campo educativo, cada individuo es hijo de su tiempo y contexto, y debe responder a su realidad concreta. Para Rousseau, la educación debe considerarse un proceso natural, no impuesto. Una educación impuesta corre el riesgo de corromperse y de formar sujetos egoístas, centrados en su propia voluntad y ajenos al bien común.

La educación por la naturaleza se concreta en la educación doméstica. La formación del niño depende, en gran medida, de la educación de quienes lo educan; en este sentido, el niño corre el riesgo de convertirse únicamente en reflejo de sus educadores, reproduciendo sus oficios y esquemas, perpetuando una cadena sin ruptura.

La educación doméstica constituye, para Rousseau, el núcleo de la formación del sujeto por ser la primera. En términos generales, recae en la figura femenina, idealmente la madre, con quien se establecen los primeros vínculos afectivos. Señala: “Si la voz de la sangre no está fortificada por el hábito y los cuidados, se extingue en los primeros años y el corazón muere antes de nacer, por así decirlo” (Rousseau, 2017, p. 18). De ahí su crítica a las familias que delegan el cuidado a nodrizas externas, rompiendo los lazos originarios.

Rousseau se pregunta con firmeza: “¿Cómo será posible que un niño sea bien educado por uno que lo fue mal?” (2017, p. 29). De esta reflexión se desprende su tesis de que, antes



que educar mal, sería preferible no educar. Quien reconoce que carece del arte de educar y, por ello, se abstiene, debe ser considerado prudente.

Optar por una educación natural permite desarrollar la dimensión afectiva y la resiliencia, así como la empatía por el otro. Los padres son, en principio, los educadores más idóneos, siempre que no impongan sus deseos vocacionales sobre los hijos. La educación natural enseña al sujeto a asumir su fragilidad y a afrontar el dolor como parte de la condición humana (fiebres, caídas, dificultades para comunicarse, etc.). Las instituciones, por el contrario, tienden a minimizar el sufrimiento y, al hacerlo, obstaculizan el aprendizaje de la tolerancia a la frustración.

Rousseau denuncia el proceso de desnaturalización causado por las instituciones, que producen sujetos serviles o dominantes. “Los primeros llantos de los niños son ruegos; si no se les hace caso, se convierten pronto en órdenes; comienzan por hacerse asistir y terminan haciendo que los sirvan” (Rousseau, 2017, p. 42).

Para el autor, la figura del educador es indispensable desde el inicio de la vida. “Nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos hace falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (Rousseau, 2017, p. 9). Por ello compara al sujeto con una planta que, carente de todo, puede ser conducida mediante un cultivo adecuado.

Rousseau distingue tres tipos de educación: la que proviene de la naturaleza, la que proviene de los hombres y la que proviene de las cosas. La primera se refiere al desarrollo interno y de las facultades propias del organismo; la segunda al aprendizaje generado por la experiencia; y la tercera a las impresiones recibidas a partir de los objetos. El recurso más inmediato es la educación que viene de los hombres, aunque nadie puede determinar completamente el razonamiento ajeno, especialmente en los niños. Cuando se impone al niño un modo de razonar, se violenta su libertad y se obstaculiza el acceso a una educación auténtica. En palabras de Reale y Antiseri (2001), “el hombre no sólo es razón. Por lo contrario, originariamente el hombre no es razón sino sentimientos y pasiones” (p. 639). De ahí que Rousseau proponga un modelo educativo fundado en la objetividad y el amor.



La educación natural, centrada en lo físico, contribuye al dinamismo del sujeto, permitiéndole adaptarse con mayor rapidez a los contextos. “Un hombre no es un árbol plantado en un país para no moverse de él” (Rousseau, 2017, p. 3). El hombre que se desplaza y conoce nuevos caminos, culturas y lenguajes amplía su horizonte de comprensión y se convierte en auténtico habitante de la tierra, capaz de leer los signos de los tiempos y elegir libremente dónde enraizarse.

Desde esta perspectiva, Rousseau propone una educación basada en la libertad, de modo que el niño, libre de presiones, se desarrolle conforme a sus etapas biológicas. Para ello, debe mantenerse al margen de influencias nocivas, especialmente las de los adultos, que, con frecuencia, a través de la sobreprotección, dificultan su maduración. “Como no quieren que el niño sea niño, sino que sea doctor, los padres y los maestros no ven la hora de enmendar [al niño hacia ese camino]” (Rousseau, 2017, p. 94).

La creación de espacios educativos en contacto con la naturaleza refuerza este modelo de libertad. El desarrollo progresivo de valores y principios surge desde el interior del niño. Los primeros años (desde el nacimiento hasta los doce) son decisivos, pues “es cuando brotan los errores y los vicios, sin que haya todavía instrumento alguno con los cuales destruirlos” (Rousseau, 2017, p. 93). La educación natural se identifica con la formación de hábitos positivos y con el desarrollo de la voluntad general.

Autores como Manzano-Vargas (2012) recuerdan que la virtud no consiste en aplastar apetitos o extirpar pasiones, sino en orientarlas adecuadamente. La educación natural debe tener como eje el sentimiento, en particular el amor, como propone Rousseau (1712–1778): solo a partir del amor es posible perfeccionar al sujeto sin imposición. De este modo se genera amor de sí (no confundir con egoísmo) y amor al otro. “El amor de sí no hay que confundirlo con egoísmo; éste nace sólo en la sociedad. También la primera noción de justicia nace de nosotros; y ya en sociedad toma el sentido de lo debido a los demás” (Manzano-Vargas, 2012, p. 41).

La educación debe dirigir y ampliar las pasiones básicas del amor a sí mismo, pues las pasiones naturales son instrumentos de libertad. Los vicios son fruto de la civilización, que multiplica necesidades y deseos. Por ello, el niño debe protegerse del “mundo funesto” en el que se manifiestan estas influencias. Ahora bien, ¿qué sucede con las familias escasas de virtudes? Chamba (2022) advierte que en la familia se adquieren tanto virtudes como vicios,



pero ello no condena al sujeto: este puede cambiar según la influencia de la dinámica social (p. 128). De aquí surge el interrogante: ¿qué otra institución, además de la familia, puede educar al sujeto?

Rousseau (2017) responde mediante su propuesta de educación negativa: “No enseñar ni la virtud ni la verdad, sino preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo” (p. 94). Se trata de acompañar el crecimiento del niño sin apresurar la instrucción, de manera que, llegado el momento, pueda abrirse a la razón con plenitud. Hacer lo contrario de lo acostumbrado suele ser acertado, señala el autor.

Desde esta perspectiva, el papel del educador consiste en coordinar, orientar y estimular las acciones educativas, sin imponer ni suplantar la iniciativa del niño. “No se trata de enseñarles la ciencia, sino de inspirar la afición de ellas, y darle métodos para que las aprenda cuando se desarrollen mejor sus aficiones” (Rousseau, 2017, p. 214). Esta actitud exige coherencia: “Deben dejarse de puerilidades; ser virtuosos y buenos, de tal manera que vuestros ejemplos se graben en la memoria de los alumnos” (Rousseau, 2017, p. 111).

Las instituciones educativas, por tanto, requieren una profunda reforma, especialmente en lo relativo a la vivencia de valores y a la articulación entre autoridad y libertad. El objetivo es una educación integral en la que el estudiante “trabaje como un rústico y piense como un filósofo” (Rousseau, 2017, p. 217). De este modo, la educación se convierte en herramienta privilegiada para romper cadenas de alienación y dominación y para formar sujetos capaces de transformar tradiciones estériles.

En este sentido, Casino (1977), citado en Reale y Antiseri (2001), afirma que la pedagogía, para Rousseau, no es ante todo un problema técnico, sino político. La educación es un hecho político: permite configurar un Estado ideal orientado por la voluntad general, el amor y la igualdad. Solo cuando hay progreso político puede haber progreso educativo, y viceversa. Bajo este horizonte se analizará, a continuación, el comportamiento del ser humano durante la pandemia como expresión de la educación adquirida.

El hombre durante la pandemia y su comportamiento como muestra de la educación adquirida

La crisis sanitaria provocada por la Covid-19 obligó súbitamente a la humanidad a modificar sus estilos y modos de vida. Este escenario excepcional permitió observar con



particular claridad el nivel de educación de los ciudadanos, su capacidad para gestionar emociones, sus modos de convivencia y sus respuestas frente a estímulos sociales extremos. Tales comportamientos suscitan interrogantes fundamentales acerca de la condición humana: ¿en qué medida el contexto social puede conducir al ser humano a comportamientos salvajes? ¿Cómo interviene la educación en la regulación emocional? ¿Hasta qué punto el ser humano es capaz de ignorar a su semejante en la lucha por la supervivencia? Estas preguntas orientan el presente análisis, que interpreta las conductas observadas durante la pandemia como expresión de la educación realmente adquirida.

La educación recibida constituye un proceso acumulativo de hábitos que acompaña al individuo desde la infancia hasta la adultez. Los primeros años son decisivos, pues en la familia se aprenden valores como generosidad, empatía, respeto y obediencia. Sin embargo, la falta de capital cultural en ciertos contextos genera dinámicas de socialización negativas que, con el tiempo, se manifiestan en conductas perjudiciales. Rousseau (1712–1778) ya advertía acerca de la influencia corruptora de la sociedad, intuición que Hume (1988) complementa al señalar que, en la interacción social, “a medida que los hombres aumentan sus relaciones y complican su trato con otros hombres, en su proyecto de vida incluyen un mayor número de acciones voluntarias que fundadamente esperan han de colaborar con las suyas” (p. 113). Tal complejidad revela que la educación del sujeto se pone a prueba en situaciones límite: solo en circunstancias extremas —como una crisis humanitaria— emerge con nitidez si el individuo ha sido formado como un ser humano o como un ser dominado por impulsos primarios.

Durante la pandemia, numerosos episodios noticiosos exhibieron reacciones de violencia, miedo y egoísmo. Dewan (2020), en un informe para CNN, documentó cómo el temor a la muerte detonó conductas deshumanizadoras: una agresión con cuchillo en Australia por papel higiénico, ataques xenófobos en Londres, hostilidad hacia viajeros en el Océano Índico y acaparamiento global de mascarillas y suministros médicos. Estos comportamientos, aunque exacerbados por la pandemia, no son inéditos. Como señala Amarista (2008), “la violencia [...] ha crecido en todos los países, en todas las latitudes, bajo multitud de formas” (p. 273). La pandemia, no creó nuevos vicios, sino que los reveló, demostrando —como ya afirmaba Rousseau— la urgencia de educar para la contención de pasiones, evitando que los caprichos infantiles se transformen en frustraciones adultas.



Fenómenos históricos como el ébola, la tuberculosis o la lepra ya habían puesto al ser humano frente a su propia fragilidad, generando dinámicas de exclusión y temor. Hobbes (1588–1679) sintetizó esta tensión al afirmar que el hombre puede convertirse en un “lobo para el hombre”. No obstante, desde el punto de vista antropológico, la violencia no es innata: el comportamiento agresivo surge cuando se rompe el equilibrio entre necesidades, pasiones y normas colectivas. Rousseau (2003) recordaba que las primeras comunidades buscaban la igualdad de bienes, pero la aparición de la propiedad privada corrompió ese equilibrio, despertando comportamientos irracionales y posesivos.

En la pandemia, el Otro fue reducido a un ente óntico, un potencial portador de amenaza. Las medidas de distanciamiento reforzaron esa percepción, instalando un temor legítimo pero también deshumanizante. Sin embargo, simultáneamente emergieron gestos solidarios, evidenciando que no todos los individuos reaccionan desde el egoísmo. En clave fenomenológica, Sartre (1954) recuerda que “el valor del reconocimiento de mí por el otro depende del valor del reconocimiento del otro por mí” (p. 153): incluso en el riesgo, el ser humano busca afirmarse como sujeto ético.

Una hipótesis recurrente sostiene que la falta de educación en la pandemia sería consecuencia directa de la pobreza. No obstante, esta interpretación resulta insuficiente. Bazdresch (2011) señala con claridad que “la relación entre la educación y la pobreza es una relación construida” (p. 65); es decir, no existe una correlación necesaria entre escasez económica y carencia educativa. La evidencia reciente confirma este argumento. En Ecuador, por ejemplo, España (2020) reportó una oleada de corrupción durante la emergencia sanitaria que involucró a funcionarios con formación universitaria, algunos con títulos de tercer nivel. Asimismo, el uso fraudulento de carnés de discapacidad para obtener beneficios fiscales mostró que la falta de educación ética atraviesa todas las clases sociales.

Estos episodios revelan que la verdadera pobreza no es económica, sino educativa. La educación natural —en sentido rousseauiano— procura formar el carácter moral, cultivar límites y orientar deseos. De ahí su advertencia: “Sé hombre; limita tu deseo a los límites de tu condición” (Rousseau, 2017, p. 495). El comportamiento de numerosos actores públicos durante la pandemia evidenció precisamente lo contrario: ausencia de límites, instrumentalización del otro y deshumanización.



Por ello, resulta falaz sostener que solo la pobreza explica la ignorancia o la falta de escrúpulos; tanto el lujo como la precariedad pueden ocultar profundas carencias éticas. La educación, entendida como proceso vital y no como simple acumulación de diplomas, es la única capaz de transformar la conciencia del individuo y permitirle reconocer al Otro como ser humano.

La pandemia —en este sentido— también ofreció oportunidades para visualizar prácticas educativas auténticas. Allí donde la educación ha formado sujetos responsables, estos mantuvieron el distanciamiento, respetaron la cuarentena, evitaron el oportunismo y actuaron bajo el principio de Voluntad General. Como señala Rousseau (2003), en la familia, el amor sostiene el cuidado; en el Estado, ese amor debe transformarse en responsabilidad política (p. 37). Sobran ejemplos del extremo opuesto: desobediencia, egoísmo, corrupción y aprovechamiento del dolor ajeno. Pero también emergieron ejemplos luminosos que reafirman la potencia transformadora de la educación.

El protagonismo de la educación en tiempo de pandemia

En continuidad con lo expuesto anteriormente, resulta innegable el protagonismo estructural de la educación, no solo en el contexto de la pandemia, sino en todo escenario histórico en el que el ser humano se configura como sujeto social. No obstante, fue precisamente la crisis sanitaria la que actuó como detonante, haciendo estallar realidades largamente ocultas bajo el velo de la normalidad: desigualdades profundas en el acceso al sistema educativo, fragilidad de determinadas políticas públicas y, en muchos casos, ausencia de estrategias que garantizaran una formación verdaderamente integral.

La educación desempeña un papel decisivo en la constitución del sujeto, en tanto busca la perfección humana mediante la construcción de la conciencia. Es la conciencia la que permite al individuo percibir su propia existencia y la de los otros, así como distinguir entre el bien y el mal. Por ello, Aguilar (2008) afirma con precisión que “el sentido y fin de la educación es la moralidad, la educación deberá abarcar al hombre en su totalidad; (...) si la educación es un proceso de formación intelectual, moral y cultural deberá encaminarse a la constitución del hombre” (p. 46). En esta perspectiva, cada interrupción significativa de los procesos educativos —incluso si es temporal— deja huellas profundas en las actitudes y en las formas de relación, como se evidenció dramáticamente durante la pandemia. De ahí que surjan preguntas



inevitables: ¿qué lugar ocupó la educación en este periodo? ¿Podríamos afirmar que, en ciertos momentos, el proceso educativo se “suspendió”, dando lugar a comportamientos que amenazan la integridad individual y colectiva?

Responder a estas preguntas exige, en primer lugar, reconocer la creatividad que muchos sujetos desplegaron en el confinamiento. Ante las restricciones de movilidad, numerosos individuos retomaron o aprendieron actividades vinculadas al hogar —como la cocina, el trabajo manual o la jardinería— y, al mismo tiempo, la mediación tecnológica adquirió un protagonismo inédito. El teletrabajo y las clases en línea incrementaron exponencialmente el uso de herramientas digitales. Los medios electrónicos se convirtieron, así, en soportes imprescindibles para la continuidad educativa: el vínculo entre docentes y estudiantes no se interrumpió totalmente, sino que se reconfiguró bajo la modalidad virtual. Niños, jóvenes, adultos e incluso personas mayores fueron empujados a un proceso acelerado de alfabetización tecnológica. Sin embargo, esta transición no se vivió de forma homogénea: la pandemia visibilizó la brecha digital entre quienes contaban con conectividad y dispositivos, y aquellos para quienes dichas condiciones eran inexistentes o muy precarias.

Esta situación dejó al descubierto realidades dolorosas. Cientos de estudiantes dejaron de asistir a clases; otros se incorporaron al trabajo informal para sostener económicamente a sus familias; muchos no desarrollaron destrezas básicas y se incrementó la deserción escolar. En este contexto, medios como la radio y la televisión volvieron a ocupar un lugar relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular en zonas rurales o periféricas donde la cobertura de internet era insuficiente. La sustitución forzada de los espacios educativos presenciales por escenarios virtuales acarreó consecuencias graves que ya son visibles: exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, debilitamiento de habilidades sociales y dificultades para reconocer alteraciones psico-sociales o intelectuales. En este sentido, Aguilar (2020) advierte que “en el entorno virtual no se logra precisar este tipo de socialización, se dificulta el reconocimiento de algún tipo de trastorno psico-social o intelectual” (p. 217), lo que anticipa impactos de largo alcance sobre el desarrollo económico, político y social.

Las dificultades no recayeron únicamente en los estudiantes. El profesorado también enfrentó una crisis profunda, marcada por el estrés, la sobrecarga laboral y la escasa formación



en el uso pedagógico de la tecnología. Numerosos docentes interpelaron a las autoridades educativas, exigiendo estrategias para no dejar atrás a los estudiantes con menos recursos y solicitando procesos de capacitación continua que redujeran la brecha digital entre generaciones. Velasco (2020) recoge esta preocupación cuando señala que “los dirigentes indicaron que no es una solución la entrega de planes móviles, sino que amplíen las redes de Internet a las zonas donde no hay cobertura. Las caídas en la señal son reportadas por los docentes a los dos distritos de educación” (párr. 1). A ello se sumó la extensión desmedida de la jornada laboral: muchos profesores eran contactados hasta altas horas de la noche o de la madrugada, lo que dificultaba la construcción de aprendizajes significativos y el cuidado de su propia salud física y emocional. Como subraya la misma autora, “los docentes se quejaron por los inconvenientes que genera la carga laboral que tienen desde que empezó el año lectivo” (Velasco, 2020, párr. 2).

En este escenario crítico, emergen también testimonios paradigmáticos que revelan el rostro más noble de la educación. El caso de la maestra Carolina Espinoza, relatado por Velasco (2020), es emblemático. Ante la imposibilidad de que sus estudiantes accedan a clases virtuales por falta de internet, Espinoza recorre en bicicleta las calles de Playas (provincia del Guayas, Ecuador), cargando una pizarra y acercando la escuela a los hogares de sus alumnos. La crónica describe cómo la docente “ideó un plan con el que busca que los estudiantes aprendan a pesar de las limitaciones de los hogares de los pequeños. La estrategia de la maestra ha sido resaltada por el Ministerio de Educación y (...) señaló que ‘de esta forma, demuestra que su vocación va por encima de las adversidades’” (Velasco, 2020, párr. 3). La imagen es elocuente: una profesora que, protegida con mascarilla y gafas, escribe en una pequeña pizarra colocada frente a la vivienda del estudiante, manteniendo el distanciamiento recomendado, y continúa el proceso formativo en medio de la crisis (Velasco, 2020).

Este testimonio evidencia que la escuela no se reduce a un edificio ni la educación a un espacio cerrado: la pandemia obligó a reconfigurar el acto educativo, desplazándolo hacia la autoeducación del estudiante y hacia prácticas docentes marcadas por la creatividad y la entrega. Sin embargo, esta autoeducación se vuelve casi imposible cuando los recursos materiales son insuficientes, los hábitos de estudio son débiles y la presencia acompañante de la familia es limitada. En este contexto, la propuesta freireana cobra una actualidad singular.



Freire (1997) sostiene que “se trata de procurar un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia” (p. 16). La maestra que se desplaza en bicicleta encarna, de manera concreta, esta concepción de la educación como praxis liberadora: no solo transmite contenidos, sino que despierta conciencia y dignifica la experiencia de aprender.

La nota de Velasco (2020) explica además que, para aquellos sin acceso a internet, se diseñaron fichas pedagógicas, se activaron programas en más de 1.000 radios rurales y comunitarias y se transmitieron contenidos educativos en 160 canales de televisión a través del programa *Aprender la Tele* (párr. 1). Se trata de iniciativas que, aunque insuficientes, evidencian el esfuerzo de múltiples actores por evitar que la pandemia se traduzca en una interrupción total de la formación.

El actuar de educadores como Espinoza muestra el verdadero alcance del protagonismo educativo en tiempos de crisis. No se trata de una educación inmóvil, que espera pasivamente soluciones externas, sino de una educación que “se mueve”, que fluye como un río. Si el agua se estanca, se corrompe; de manera análoga, una educación inmóvil pierde su capacidad formativa. La educación que aquí se reivindica es dinámica, creativa y comprometida con llegar hasta los estudiantes que no disponen de computadora, teléfono inteligente o conexión a la red.

Esta praxis docente encarna también las recomendaciones rousseauianas. Rousseau (2017) sostiene que los educadores deben “dejarse de puerilidades; ser virtuosos y buenos, de tal manera que vuestros ejemplos se graben en la memoria de los alumnos, en tanto que puedan penetrar en su corazón. En vez de darme prisa a exigir obras de caridad, he de hacerlas yo en su presencia (...). Es menester hacer que los niños imiten los actos de cuyos hábitos queremos que contraigan (...) Imitador es el hombre; lo es hasta el animal; la propensión a imitar sale de la naturaleza bien ordenada, pero en la sociedad se degenera en vicio” (p. 111). Desde esta perspectiva, el testimonio del maestro —más que sus discursos— se convierte en la verdadera pedagogía. La docente que pedalea entre calles de tierra y asfalto, que instala una pizarra frente a la casa de sus estudiantes, ofrece un modelo ético y pedagógico radicalmente distinto al de quienes, en la misma coyuntura, se aprovechan de la crisis para cometer actos de corrupción.

Así, la pandemia pone frente a frente dos formas de “formación”: la de quienes, desde el poder, explotan el sufrimiento colectivo, y la de quienes, desde la escuela, encarnan la



responsabilidad y el cuidado. Esta tensión permite afirmar que la diferencia entre ambos grupos no se explica solo por condiciones materiales, sino por el tipo de educación —formal, familiar, moral— incorporada en la biografía de cada sujeto. La educación, entendida como proceso vital permanente, no se agota en un currículo ni en la obtención de títulos, sino que se encarna en decisiones concretas, en la manera como se usan los recursos, en la forma de responder ante la adversidad.

Desde este horizonte, la pandemia puede leerse como una prueba radical de las bases educativas sobre las que cada persona ha construido su vida. No basta atribuir la responsabilidad de los comportamientos observados a docentes o familias; si bien en el caso de la infancia la dependencia es evidente, los adultos son responsables de continuar su formación mediante procesos de autoeducación. La crisis sanitaria, en este sentido, ha sido también una invitación a revisar la propia biografía educativa.

Un ejemplo significativo de esta dimensión pedagógica aparece en la iniciativa de la Subsecretaría de Educación de Ecuador, que dispuso la devolución de los textos escolares para su reutilización, como relata Romero (2020). El proyecto de reciclaje busca “fomentar en la comunidad educativa el sentido de solidaridad y unidad”, pidiendo al estudiante que acompañe el libro con una carta dirigida al nuevo usuario, incluyendo un mensaje de apoyo, recuerdos sobre lo aprendido o consejos sobre el cuidado del medio ambiente (Romero, 2020, párr. 1). Más allá de su aspecto logístico, esta práctica contiene un fuerte potencial formativo: enseña al niño a responsabilizarse de los bienes comunes, a cuidar lo que no es solo “propio” y a reconocer que su aprendizaje se inscribe en una cadena intergeneracional.

Cuando el estudiante comprende que el libro que usa será heredado por otro, se ve interpelado a cuidar el material y, simbólicamente, a hacerse responsable de los saberes que transmitirá al futuro. El gesto de devolver un texto puede convertirse, así, en metáfora de una educación que forma sujetos capaces de hacerse cargo de sí mismos, de sus procesos y de sus carencias, abriendo paso a la autoformación. La pandemia, en este marco, no solo ha expuesto el nivel de educación adquirido, sino que ha ofrecido la oportunidad de revisarlo críticamente y de asumirlo como tarea pendiente.

En síntesis, la educación se revela como un proceso que abarca toda la existencia humana. Los episodios de corrupción, el quebrantamiento de protocolos y el abuso de poder



observados durante la crisis no son meras reacciones coyunturales, sino el resultado acumulado de carencias educativas en la infancia, la adolescencia y la adultez. Frente a ello, corresponde a los educadores —y, en general, a las instituciones formativas— generar condiciones para que las nuevas generaciones no reproduzcan los mismos patrones, sino que, metafóricamente, “tomen la bicicleta” y vayan al encuentro de quienes necesitan formación.

Una vez realizado este recorrido sobre el protagonismo de la educación en tiempos de pandemia, se vuelve aún más pertinente retomar los recursos conceptuales que propone Rousseau (1712–1778) para pensar una reestructuración del ser humano en la pospandemia. A ello se orienta el siguiente subtema, en el que se profundiza en la propuesta educativa rousseauiana como horizonte crítico y propositivo para reconstruir la humanidad después de la crisis.

Propuesta derivada de la concepción educativa de Rousseau como nueva posibilidad para el ser humano de hoy

Por lo mencionado en los subtemas anteriores, donde se ha evidenciado tanto la presencia constante de la educación en la historia como los frutos —ambivalentes— que esta ha producido, puede afirmarse que ha existido de forma persistente una brecha entre lo que se enseña y lo que efectivamente se necesita aprender. La pandemia hizo esta fractura particularmente visible: educandos y educadores se encontraron, en muchos casos, sin los recursos, estrategias o metodologías necesarias para sostener procesos de enseñanza–aprendizajes significativos y, menos aún, para ofrecer una adecuada contención emocional. La crisis sanitaria puso de manifiesto lo peor del ser humano —violencia, robos, corrupción—, pero también dejó entrever signos de esperanza: la posibilidad de un mundo distinto en el que los docentes se reconocen como agentes políticos, sujetos actuantes e intelectuales transformadores. En este horizonte, si el ser humano se atreve a reflexionar con honestidad sobre estos procesos, coincidirá en que urge una transformación profunda de los modelos educativos que, hasta ahora, no han generado respuestas satisfactorias para la sociedad. Por ello, en este apartado se reflexiona sobre una propuesta inspirada en la concepción educativa de Rousseau como horizonte posible para la reconstrucción del ser humano contemporáneo.

Para abordar la propuesta rousseauiana en educación, es imprescindible introducir el tema del contrato social, puesto que, como ya se ha señalado, la educación es, ante todo, un



hecho político. El desarrollo de la política depende de la formación de sus ciudadanos, en sintonía con la tradición platónica, según la cual el Estado ideal solo es posible cuando el ser humano logra dominar sus pasiones mediante el perfeccionamiento del alma. El programa educativo platónico perseguía precisamente el equilibrio entre alma y cuerpo. En una línea semejante, Rousseau (1712–1778) sostiene que el recto desenvolvimiento de la política está condicionado por la formación de quienes integran el cuerpo social; en otros términos: no es posible el progreso político sin una inversión decidida y oportuna en el sistema educativo.

Ahora bien, al tratar el contrato social, Rousseau parte de una intuición fundamental: la familia es la célula primaria del Estado. En sus palabras, “la familia es el primer modelo de las sociedades políticas: el jefe es la imagen del padre, el pueblo es la imagen de los hijos, y habiendo nacido todos iguales y libres no enajenan su libertad” (Rousseau, 2003, p. 36). Una vez que los hijos se liberan de la obediencia debida a sus padres y estos dejan de tener responsabilidades directas sobre ellos, la relación familiar se transforma en una convención. Esta estructura familiar se proyecta en el Estado: del mismo modo que el padre cuida de los hijos, el Estado debe velar por el cuidado de los ciudadanos. Para ello, la familia debe ser el primer espacio en el que se fomenten valores, normas de comportamiento y hábitos de responsabilidad, con el fin de evitar la rebeldía que se opone al bien común y de preparar las condiciones para la emergencia de la voluntad general.

La familia, en consecuencia, constituye el núcleo de la sociedad y no puede actuar de forma aislada. Junto con la escuela, cumple funciones complementarias en la formación del sujeto. Como señala Chamba (2022), el ser humano “poseía ideas innatas, por tanto, era deber de la familia y la educación sacarlas a la luz y perfeccionarlas” (p. 127). Tanto la institución familiar como la escolar orientan su acción al desarrollo integral de la persona, potenciando dimensiones psicológicas, sociológicas, fisiológicas y físicas que inciden en su trascendencia. Desde este punto de vista, el factor sociológico es fundamental: el ser humano se configura siempre en relación con los otros, en un contexto donde coexisten el bien y el mal. Si el niño imita comportamientos negativos de su entorno familiar o de un grupo determinado, su conducta tenderá a centrarse en la autopreservación y el interés propio; en cambio, si recibe estímulos positivos, su comportamiento se orientará a la alteridad, al cuidado del otro y a la empatía.



Durante la pandemia, el sujeto dejó traslucir, a través de su conducta, la educación recibida y los referentes que han marcado su biografía. Cabe entonces preguntar: ¿es la educación, en sí misma, responsable de la aparición de emociones y sentimientos egoístas? En parte, la respuesta debe ser negativa, al recordar el peso determinante de la familia en los primeros procesos de socialización. Pero, por otra parte, la escuela es un espacio en el que confluyen individuos con distintas formas de percibir y tratar al otro, y en ese contexto el Otro puede llegar a ser percibido como amenaza. Así, el político que debería velar por su pueblo pero que, por el contrario, saquea la patria, se convierte en un peligroso referente para los niños en proceso de formación; quienes utilizan carnés de discapacidad únicamente para evadir impuestos constituyen un modelo deformante para los demás; los sujetos que rompen la cuarentena, poniendo en riesgo la vida de otros, son doblemente peligrosos, pues infectan el cuerpo y, a la vez, contaminan la conciencia colectiva.

Ante esta situación, el niño en proceso educativo, siguiendo la lógica rousseauiana, debería ser resguardado de una sociedad corrompida; los responsables de su formación tendrían que evitar, tanto como sea posible, que el niño quede expuesto a dicha influencia. Este “apartamiento” no responde a un aislamiento ingenuo, sino a la necesidad de proteger el desarrollo de la libertad moral. Como afirma Rousseau (2003), la libertad “por sí sola hace al hombre verdadero dueño de sí mismo, ya que el impulso del apetito constituye la esclavitud” (p. 52). La educación debe impedir que el sujeto se limite a repetir los patrones de generaciones anteriores; el hecho de que el padre haya sido esclavo de determinados vicios no justifica que el hijo lo sea. El ser humano nace libre y debe seguir siéndolo: “aun admitiendo que el hombre pueda enajenar su libertad, no puede enajenar la de sus hijos, nacidos hombres y libres. Su libertad les pertenece sin que nadie tenga derecho de disponer de ella” (Rousseau, 2003, p. 41). El hombre en vías de desarrollo no tiene por qué seguir las huellas de sus antepasados; su proceso educativo debe liberar, no reproducir cadenas. Esto implica, paradójicamente, que la influencia de progenitores y educadores se limite a orientar y acompañar, evitando imponer modos de vida que anulen la autonomía futura del sujeto.

En esta clave, la propuesta educativa y social de Rousseau ofrece un horizonte para pensar la reestructuración del ser humano tras la pandemia. La primera institución que debe revisar a fondo sus prácticas es la política. Una transformación real del modo de hacer política



requiere dirigentes formados, no solo técnicamente, sino moralmente, y equipos de gobierno integrados por personas cuya educación esté vinculada a la Voluntad General y no a intereses particulares. Aramayo (2015), leyendo a Rousseau, recuerda que para el filósofo ginebrino el cuerpo político, en cuanto ser moral, posee una voluntad, y esa Voluntad General es la fuente de las leyes y el criterio de lo justo y lo injusto. Toda la filosofía política rousseauiana se despliega, en última instancia, a partir de este concepto. La Voluntad General no equivale a la simple suma de voluntades individuales, ni a la voluntad de la mayoría; apunta al bien común. Cuando una voluntad particular pretende imponerse como si fuera general, se produce el desequilibrio social.

De ahí que no baste una decisión mayoritaria para considerarla expresión de la Voluntad General. Importa, sobre todo, su contenido y su orientación hacia el bien común. Rousseau sostiene que la Voluntad General solo puede manifestarse mediante el voto directo del pueblo, en un referéndum que suponga deliberación pública y participación responsable de todos los ciudadanos, orientados al interés común por encima de los beneficios particulares. Para ello, el cuerpo político debe ser de dimensiones manejables y los ciudadanos deben estar, en la medida de lo posible, libres de pasiones distorsionadas que nublen la razón y perviertan el resultado. Tras la deliberación y la votación, debe evitarse la manipulación entre electores que termine imponiendo intereses privados. En la perspectiva rousseauiana, la Voluntad General solo es viable si va unida a una adecuada formación educativa, ya que su finalidad última es la igualdad entre los asociados. Como señala Aramayo (2015), “todos los asociados toman el nombre de pueblo y son ciudadanos al participar de la autoridad soberana y someterse a las leyes de la república” (p. 114).

Aunque la propuesta de Rousseau sobre la elección de representantes ha sido formalmente acogida por numerosos países, la experiencia muestra que los procesos electorales suelen estar atravesados por irregularidades, manipulaciones y fallos que traicionan la auténtica voluntad del pueblo. Mientras persistan estas incongruencias en la práctica política, difícilmente se podrá hablar de una verdadera Voluntad General y, por tanto, será imposible proyectar una reforma profunda del sistema educativo, cuya responsabilidad recae, en última instancia, en el Estado. Solo cuando este asuma seriamente su papel y genere políticas educativas coherentes y



sostenidas, será posible que el sujeto que emerge de la pandemia sea mejor que aquel que entró en ella.

El Estado afronta, por tanto, una tarea compleja que va desde la creación de espacios dignos para el aprendizaje hasta la provisión de educadores capacitados para acompañar los procesos de los estudiantes. Un Estado sólido, contemporáneo y comprometido con la educación velará por todos sus formandos, garantizando las condiciones mínimas: alimentación adecuada, vestimenta digna, transporte accesible y oportunidades reales de estudio para quienes habitan en las periferias de las polis. Además, buscará becas, convenios y programas de movilidad que permitan a los estudiantes ampliar horizontes y desarrollarse en contextos formativos diversos.

No obstante, el Estado no es el único actor implicado. El desarrollo educativo tiene un carácter integral y exige la corresponsabilidad de las familias. En este sentido, los progenitores deben reflexionar seriamente sobre la procreación. Para introducir esta cuestión, resulta útil recordar la recomendación de Rousseau (2003) según la cual “cuando el pueblo delibera, los ciudadanos permanezcan completamente incomunicados” (p. 61), con el fin de evitar interferencias que distorsionen la Voluntad General. Durante el tiempo de espera, el ciudadano reflexiona sobre las posibles consecuencias de su decisión. Esta “meditación política” puede extenderse a otros ámbitos de la vida: el ser humano está llamado a dialogar con su conciencia antes de tomar decisiones que afecten la vida social.

Entre estas decisiones se encuentra el número de hijos que se desea tener. Rousseau (2003) afirma que “la relación del soberano aumenta con relación al número de individuos, de donde se deduce que, mientras más el Estado crece en población, más la libertad disminuye” (p. 91). Para él, la cantidad de población influye tanto en el ejercicio de la libertad como en la calidad de la vida social. Si extrapolamos esta idea al ámbito educativo, puede sostenerse que una población más reducida facilita la atención personalizada, la educación integral y la consolidación de vínculos más sólidos. No es lo mismo educar a diez niños que educar a uno. Desde esta perspectiva, y en el contexto pospandemia, Rousseau invita implícitamente a las generaciones actuales a planificar responsablemente su futuro, replanteándose el número de hijos como una decisión ética, educativa y política.



Este replanteamiento se vincula con otra cuestión urgente: la edad para asumir la maternidad y la paternidad. Rousseau (2017) advierte que “el intervalo más peligroso de la vida humana es desde el nacimiento hasta la edad de doce años que es cuando brotan los errores y los vicios, sin que haya todavía instrumento alguno con los cuales destruirlos; y cuando viene el instrumento son tan hondas las raíces, que no es ya tiempo de arrancarlas” (p. 93). Sin embargo, hoy se constata un número significativo de adolescentes —entre doce y diecisiete años, e incluso menores— que ya se enfrentan a la llegada de un primer hijo. Ello revela graves deficiencias en la educación recibida, especialmente en la formación axiológica. Aguilar (2008) recuerda que “el mundo axiológico debe ser el eje transversal de la educación, debe penetrar todo quehacer educativo y formativo” (p. 73). Cuando un adolescente se convierte en padre o madre, se produce una ruptura en su propio proceso formativo: un niño espera a otro niño. El primero no ha culminado su etapa de hijo, no ha recibido una educación sólida y, por consiguiente, no está en condiciones de ofrecerla a su descendencia. Si a esta situación se suman embarazos sucesivos, el desenlace tiende a convertirse en un círculo vicioso de precariedad formativa y social.

La complejidad de la sociedad contemporánea se ha incrementado a raíz de acontecimientos para los cuales la humanidad no estaba preparada: globalización acelerada, emergencia sanitaria, tensiones ideológicas, mutaciones económicas, movimientos sociales emergentes y nuevas corrientes pedagógicas. Todo ello conforma un entramado que, como indica Aguilar (2010), se halla “en sintonía con la propagación de la sociedad red, una sociedad compleja y pluridimensional, que también toca a las instituciones educativas (...) donde todos los involucrados parecen perderse en sus roles y circunstancias” (p. 151). Este escenario constituye una llamada de atención a replantear el ser del hombre y su relación con el mundo.

Se impone la necesidad de una reestructuración profunda de la sociedad y del ser humano que sale de la pandemia. El nuevo contexto demanda procesos metacognitivos que conduzcan a reflexionar sobre la vida misma, sus etapas y ritmos, de manera que no se frustren a mitad de camino. En América Latina, Aguilar (2010) sugiere “diseñar una teoría del cambio exclusiva de y para nuestro contexto con miras a desarrollar una lógica de cambios que permita re-ordenar nuestro pensamiento y configurar nuestro propio corpus cognitivo y experiencial que explique el sentido de nuestra existencia” (p. 171). Se trata de una teoría que no permanezca



en el plano abstracto, sino que se enraíce en el análisis crítico de la realidad. Esta nueva configuración exige que la educación promueva el diálogo, el respeto a la diversidad, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo; que impulse el pensamiento crítico y propositivo, y que recupere el derecho a pensar por nosotros mismos, a reconocernos como sujetos valiosos, capaces de proyectarnos y de transformar la historia. Desde la perspectiva de Rousseau, esto incluye repensar la procreación: “entre mayor población, menor libertad”, como ya se ha citado.

En este marco, el compromiso de los educadores debe ser firme y fecundo. La experiencia demuestra que, en muchos contextos, la educación contemporánea es pobre en términos intelectuales. Rousseau (2017) exige que el docente sea una persona llena de capacidades y virtudes; quien carece de ellas no está en condiciones de educar para el futuro. Además, subraya la importancia de contextualizar la educación de acuerdo con el tiempo y el espacio: no es lo mismo educar en Suiza que en Ginebra, ni es lo mismo educar a universitarios que a niños que aún no concluyen la educación básica. Un lenguaje adecuado para unos puede resultar incomprensible para otros. El educador contemporáneo debe, por tanto, ajustarse integralmente al contexto de sus estudiantes, considerando su nivel de desarrollo cognitivo, emocional y cultural. Más allá de su competencia técnica, lo decisivo es su compromiso con la misión de acompañar la formación de los niños y jóvenes.

Por su parte, quienes no tuvieron acceso a una educación integral o debieron conformarse con procesos formativos fragmentarios y poco comprometidos, no están condenados a la resignación. Están llamados a buscar caminos para superar sus propios límites; a indagar en sí mismos y a recorrer la senda de la autoeducación, aprovechando —con discernimiento— las herramientas tecnológicas disponibles. Sin embargo, esta relación con la tecnología debe ser crítica. Para Rousseau (2017), la ciencia puede convertirse en origen de la avaricia y no necesariamente alimenta la razón del niño: “cuando un niño lleno de ciencia es lanzado al mundo, descubre su ineptitud su soberbia y sus vicios, esto hace que se complazca la humana miseria y la perversidad” (p. 26). La ciencia, tomada de forma acrítica, no garantiza una educación auténtica; puede, incluso, alejar al ser humano de su estado natural. No obstante, la experiencia de la pandemia muestra que la tecnología ha sido un mediador indispensable para la continuidad de muchos procesos educativos. De ahí que este trabajo insista en la necesidad



de usarla como herramienta al servicio del progreso integral del individuo, y no como sustituto de la razón.

Esta preocupación contemporánea es retomada por Viteri (2011), quien afirma: “La tecnología por sí sola no educa ya que no cuenta con la inteligencia y la razón humana es por eso por lo que la inteligencia artificial está aún a lejos de ser tal (...) la educación en sentido real es obra de la razón y la libertad (...) la educación crea civilización porque es anterior a la tecnología” (p. 185). La reflexión de Viteri dialoga directamente con la intuición rousseauiana: la tecnología, producto de la ciencia, es solo inteligencia artificial; la verdadera inteligencia es la que nace de la razón humana. Cuando la tecnología suplanta el ejercicio crítico de la razón, termina por inhibir el pensamiento autónomo. Por ello, debe ser utilizada como medio, no como fin, para potenciar el desarrollo de cada sujeto.

En síntesis, por lo expuesto, puede afirmarse que la reestructuración del ser humano pospandemia —siguiendo los presupuestos de Rousseau— pasa por la capacidad del sujeto de hacerse cargo de sí mismo. Si el niño, como se ha señalado, no debe quedar sometido a influencias deformantes, sino recibir solo directrices y acompañamiento, con mayor razón el adulto, que ya cuenta con años de experiencia, está llamado a buscar por sí mismo las vías para retornar a su estado natural. Rousseau (2003) sostiene que “cada individuo, que por sí mismo es un todo perfecto y solitario, es parte de un todo mayor, del cual recibe en cierta manera la vida y el ser” (p. 77). El ser humano, por tanto, posee en sí mismo la capacidad de regresar a su origen, pero nadie puede hacerlo en su lugar. Si no lee los signos de los tiempos, si no interpreta críticamente la experiencia de la pandemia, si no se compromete con la recuperación de su libertad, permanecerá atrapado en las cadenas de la costumbre y la alienación.

Solo cuando el hombre encuentre ese camino de retorno —cuando lo recupere a través de la educación, la autoconciencia y la responsabilidad— podrá orientar también a sus hijos hacia la misma senda y comenzar a escribir una nueva historia. Una historia cuyo presupuesto fundamental sea la educación, entendida como proceso ético, político y liberador. Entonces será posible hablar de un nuevo ser humano y de una nueva sociedad, de nuevos políticos y de nuevas familias; en suma, de una comunidad más justa y libre, en la que la propuesta educativa rousseauiana se proyecte como una verdadera posibilidad para el ser humano de hoy.



Conclusiones

A lo largo de este manuscrito se han analizado los presupuestos del filósofo moderno Jean-Jacques Rousseau y, a partir de ellos, se ha mostrado cómo su pensamiento ofrece claves fecundas para la reestructuración del ser humano en la sociedad pospandemia, marcada por profundas carencias educativas en la vida cotidiana. La propuesta educativa del autor ginebrino se funda en la necesidad de comprender la incidencia de la sociedad sobre el infante, de reconocer la centralidad de la familia como primera instancia formativa y de valorar el tiempo compartido como espacio privilegiado para la configuración moral del sujeto. En este horizonte, la educación se revela como herramienta decisiva para el nacimiento de una sociedad orientada hacia la igualdad, el bien común y la Voluntad General, categorías que permiten pensar una reorganización política y educativa más justa y solidaria.

En relación con el problema planteado —la fragilidad educativa evidenciada por la pandemia— se ha reconocido la urgencia de una doble reestructuración: en el ámbito político y en el ámbito educativo. Esta transformación solo será posible si el ser humano inicia procesos de metacognición y autoconciencia que le permitan reconocer sus carencias intelectuales, sus límites morales y los intentos fallidos de reforma educativa. Sin esta mirada crítica hacia sí mismo, difícilmente podrá generarse un cambio real; peor aún, la resistencia al cambio terminará reproduciendo estructuras de violencia, corrupción e indiferencia que afectan a los otros. Dado que el hombre es un ser social, el movimiento de un solo individuo hacia la conversión de sus prácticas tiene repercusiones en “el otro” y en la comunidad, hasta que la transformación pueda cristalizarse en una auténtica Voluntad General (y también moral) que exprese los intereses de todos y cada uno de los miembros del cuerpo social.

En esta línea, la idea a defender se concreta en la convicción de que, cuando el ser humano toma conciencia de sí mismo, comienza a planear su futuro de manera responsable: deja de traer muchos hijos al mundo en tiempos de crisis; evita convertirse en padre o madre a edades tempranas; renuncia a saquear al pueblo o aprovecharse de su vulnerabilidad; no pone en riesgo la salud ni la vida de los demás; no falsifica documentos ni evade impuestos. Al hacerse consciente de que su libertad ha sido “empolvada” por la influencia social, busca caminos para recuperarla, y es entonces cuando puede guiar a los niños hacia esa misma libertad que les pertenece y que no puede ser legítimamente arrebatada. Cuando comprenda su



condición originaria de ser libre, ya no se dejará enajenar por la ciencia tecnológica, sino que hará de ella un medio para su desarrollo y no un instrumento de sometimiento. En ese punto, no solo los educadores se convertirán en ejemplo vivo para las nuevas generaciones, sino que la sociedad en su conjunto podrá ofrecer modelos coherentes de vida digna y solidaria.

El telos de la propuesta rousseauiana, tal como ha sido leída en este trabajo, es la reestructuración del ser humano pospandemia. Sin embargo, no es necesario esperar a que la pandemia sea completamente erradicada —escenario que se vislumbra lejano— para iniciar dicho proceso. El sujeto debe autodeterminarse y comenzar a encarnar esta propuesta desde ahora. Si lo hace, estará combatiendo una pandemia más antigua y devastadora que el propio coronavirus: la falta de educación en los contextos históricos. De ahí que resulte imprescindible caminar hacia nuevos horizontes de comprensión que permitan una verdadera transformación del sujeto histórico-social, a través de una educación ético-moral que vaya más allá del mero abordaje de contenidos programáticos y se oriente a la lectura crítica de la realidad contextual, a la confrontación de los males sociales y a la búsqueda de alternativas de solución. En este sentido, no debe olvidarse que “la educación es un factor importante para alcanzar el bienestar y el progreso social” (Aguilar, 2008, p. 52).

Desde la perspectiva de los desafíos y de las líneas futuras de investigación, el análisis desarrollado abre varios campos de profundización. Entre ellos, cabe mencionar: (a) el estudio empírico de cómo los principios rousseauianos de educación natural, libertad moral y formación doméstica pueden ser reinterpretados en contextos de alta mediación tecnológica; (b) la investigación sobre las articulaciones posibles entre familia, escuela y Estado para hacer operativa la noción de Voluntad General en las políticas educativas; (c) el examen crítico de las prácticas docentes que, inspiradas en Rousseau, busquen combinar contención afectiva, formación moral y pensamiento crítico en escenarios de crisis; y (d) la generación de modelos pedagógicos que integren la dimensión política de la educación con la reconstrucción del tejido social pospandemia. Profundizar en estas líneas permitirá avanzar desde el plano teórico-filosófico hacia propuestas pedagógicas concretas, capaces de contribuir a la formación de un sujeto libre, responsable y solidario, y, por ende, a la emergencia de una sociedad más justa y humana.



Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, F. (2008). Estructura, relaciones, límites y perspectivas de la ética de la educación. *SOPHIA: Colección de Filosofía de la Educación*(5), 39-77.
- Aguilar, F. (2010). Percepción y metacognición en la educación: Una mirada desde América Latina. *SOPHIA: Colección de Filosofía de la Educación*(8), 157-196. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105007.pdf>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213-223. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Aguilar, F. (2020). *Historia de la Filosofía Moderna: Renacimiento Científico-Filosófico. Leonardo Da Vinci, Copérnico, Kepler, Galileo*. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- Amarista, F. (2008). La violencia. *Gaceta médica de Caracas*, IV(116), 273-280. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/18385/144814484785
- Aramayo, R. (2015). *Rousseau. Y la política hizo al hombre (tal como es)*. Batiscafo, S. L.
- Bazdresch, M. (2011). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En M. Bazdresch, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (págs. 65-81). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2917.dir/6ziccardi.pdf>
- Chamba, A. (2022). La comprensión de la familia en el ámbito filosófico, religioso y político. En F. Aguilar[coord.], *Genealogía de la Familia: Concepciones filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas* (págs. 121-148). Abya-Yala.
- Dewan, A. (15 de Marzo de 2020). Esta pandemia amenaza con sacar lo peor de la humanidad. *CNN en Español*, pág. Sección Análisis. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/03/15/esta-pandemia-amenaza-con-sacar-lo-peor-de-la-humanidad/>



- España, S. (05 de Junio de 2020). Una oleada de casos de corrupción golpea Ecuador en medio de la pandemia. *El País*, pág. Sección: Sociedad. <https://elpais.com/sociedad/2020-06-05/una-oleada-de-casos-de-corrupcion-golpea-ecuador-en-medio-de-la-pandemia.html>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hume, D. (1988). *Investigación sobre el conocimiento humano*. (J. De Salas Ortueta, Trad.) El Bolsillo. Alianza Editorial.
- Manzano-Vargas, J. (2012). *Apuntes para clase: Filosofía Moderna: Ilustración y Rousseau. Siglo XVIII*. Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1305/04%2003%20Ilustraci%c3%b3n%20y%20Rousseau.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Platón. (2017). *Diálogos IV: República*. Gredos.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2001). *Historia del pensamiento filosófico y científico: Del Humanismo a Kant* (Vol. II). Herder.
- Romero, D. (Junio de 22 de 2020). ¿Alumnos de Sierra y Amazonía deberán devolver los textos escolares al final de este ciclo? *El Comercio*, pág. Sección: Actualidad. <https://www.elcomercio.com/actualidad/alumnos-sierra-amazonia-devolucion-libros.html>
- Rousseau, J.-J. (2003). *Contrato Social o Principios de Derecho Político*. (L. Halperín Donghi, Trad.) Editorial Losada.
- Rousseau, J.-J. (2017). *Emilio o de la Educación*. (E. Robsy, Ed.) Islas Baleares.
- Sartre, J. P. (1954). *El Ser y la Nada*. Iberoamericana.
- Velasco, B. (10 de Junio de 2020). Maestros reclaman por problemas de conexión a Internet para dar clases, en un acto de la Ministra de Educación. *El Comercio*, pág. Sección: Sociedad. <https://www.elcomercio.com/actualidad/maestros-reclamo-problemas-conexion-internet.html>
- Viteri, F. (2011). Educación y Tecnología: Visión filosófica de la tecnología hasta llegar a su humanización por medio de la educación. *SOPHIA: Colección de Filosofía de la Educación*(11), 175-196. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.07>