



REFLEXIÓN | REFLEXÃO | REFLECTION

Fermentario V. 17, N° 2 (2023)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP.

www.fe.unicamp.br

¿Cuál es entonces para Montaigne el fundamento
de la educación?

*¿Qual é então, para Montaigne, o
fundamento da educação?*

What are the foundations of education
for Montaigne?

Gabriela López Massa¹

DOI:

<https://doi.org/10.47965/fermen.17.2.8>

Recibido: 4 de julio de 2022

Aceptado: 17 de noviembre de 2022

Introducción

¿Qué se trabajó?

En 2021, participé en un grupo de lectura y discusión en la Facultad de Humanidades a cargo de la Dra. Andrea Díaz Genis, a partir de los *Ensayos* de Montaigne.

En específico trabajamos la selección de capítulos de Joan Lluís Llinàs Begon sobre educación en Montaigne: XXV «Del Magisterio»; XXVI «De la educación de los

¹Consejo de Formación en Educación- CFE.

hijos»; VIII «Del amor de los padres por los hijos», y XIII «De la experiencia».

Debo reconocer que me sorprendió de modo grato no solo «pintura de sí» que realiza el autor, sino muy especialmente «cómo lo hace». Me refiero a «la metáfora» que el autor utiliza para hacer foco en la tesis o idea más fuerte que presenta en cada uno de los capítulos. Ese uso de la metáfora es un recurso que se adecua de maravilla a su pluma en un vaivén de ideas que vienen y que van tal como le expresa el mismo autor:

«Y los trozos de mi pintura no se tuercen aunque cambien y varíen. El mundo no es, sino perenne agitación. Muévase todo sin cesar: la tierra, las rocas del Cáucaso, las pirámides de Egipto, con el vaivén público y con el suyo propio. La misma constancia no es, sino movimiento más lento. No puedo asegurar mi tema. Va confuso y vacilante con embriaguez natural. Tómolos en este punto tal y como está en el instante en el que me ocupo de él. No pinto el ser. Pinto el paso; no el paso de una edad a otra o, como dice el pueblo, de siete años en siete años, sino día a día, minuto a minuto» (Llinàs Begon, 2005, p. 19).

De esta manera el autor me incitó a adentrarme en la lectura de los cuatro *Ensayos sobre educación*, desde un juego entre el *recurso metafórico* y la *pregunta*, que implicó una *indagación conceptual*, primero sobre la educación y luego sobre los fundamentos de los fundamentos. A partir de esto, se sumerge en una trama conceptual en red; un todo que intenta nada más ni nada menos que una pintura de sí y por qué no un encuentro con el presente del lector, ya que los problemas que plantea sobre educación siguen vigentes.

Al mismo tiempo, se incurre sobre las guerras civiles de religión que le tocó vivir al autor. Para ello, recurrí al capítulo de Izuzquiza (1982) «La costumbre y el no cambiar fácilmente una ley aceptada». Dicho autor permite detenernos sobre el origen y fundamento del derecho, la ley y las instituciones todas, en especial la familia, que son los pilares de la educación, tema que nos convoca. Lo notable es que, para exponer estos, vuelve a recurrir a la metáfora como estrategia.

Por lo dicho en el párrafo anterior, queda formulada la siguiente pregunta a ser abordada también al cierre del presente artículo: ¿cuál es entonces, para Montaigne, el origen y el fundamento de la ley, del derecho y de las instituciones? Con ello estaríamos contestando a la vez por el fundamento del fundamento de la educación.

Guía metodológica

Para efectuar un abordaje del autor, decidí seguir la guía propuesta por Bertolini, Langón y Quintela (1995) en su texto «Perspectivas para la interpretación crítica de textos filosóficos», que se adecua al estilo que propone Montaigne en sus ensayos de tenor filosófico. Me refiero de modo concreto al uso que realiza de la «*metáfora*» para presentar la tesis o nudo ideativo en cada capítulo; el uso de *la pregunta* con la que nos interpela lleva a invitar-nos a una *discusión fermental*, «en y desde» su mirada, su experiencia, su contexto histórico y el presente en el que se encuentre el lector. Dicha discusión derivó en una *indagación* sobre los fundamentos de la educación.

Esta guía sugiere una serie de pasos a tener en cuenta —de los cuales seleccionaron algunos— que serán abordados en cada uno de los capítulos:

Encuadre histórico del texto

Se trata de ubicar al autor en su entorno cultural, social, político, etc., buscando interpretar la relación entre la filosofía y el desarrollo de las restantes manifestaciones de la cultura humana. Supuesto: la producción filosófica es una manifestación más de la cultura y tributaria de la realidad histórica en que se gesta.

Contexto del texto

Partimos del supuesto de que el texto, que pondremos en juego es una estructura interdependiente de una estructura más amplia que le aporta sentido.

Profundización del texto

Identificación del nudo ideativo.

Planteo del problema (o problemas) al que el autor intenta dar respuesta.

Más allá del texto

Intento de relacionar el texto de Montaigne con la educación hoy.

El subtexto del texto

Indagación acerca de las dificultades que deja subsistir, sin resolver, el autor. Especialmente supuestos subyacentes.

El texto y el lector

Es el turno de dialogar con el texto de Montaigne desde su contexto cultural, su experiencia, con el contexto y experiencia del lector (Llinàs Begon, 2005, pp. 95-101).

Iré abordando estos pasos y me detendré en el apartado tres, donde el autor se vale de la *metáfora*, recurso que, como ya mencioné, motivó el presente trabajo. En cuanto al apartado seis, lo dejaré abierto como una invitación a pensar-se junto a Montaigne a quien lea este trabajo y así lo sienta.

Interpretación y discusión a partir del texto de Montaigne sobre educación

1. Encuadre histórico del texto

Si coloco el foco en un aspecto sobresaliente del contexto histórico en el que vive y se desarrolla la obra de Montaigne, me refiero a «las guerras civiles de religión». En marzo de 1562 comienzan las hostilidades entre católicos y hugonotes que se extiende hasta el 13 de abril de 1598, con el Edicto de Nantes dado por Enrique IV. Esta descomposición social, política y religiosa que se centra en Francia con mayor fuerza, propició un escenario de conflictos que fue abordado por la pluma filosófica, en el intento de hacerle frente a la crisis. Una de estas plumas es la de Montaigne (1533-1592) quien no es partidario de la revolución al argumentar que, no hay razón para creer que el nuevo régimen confiera a los hombres una vida más apacible que la que abandonaron. Por ende, «por temor a perder con el cambio», Montaigne decidió quedarse donde estaba, y enfrentarse a los hugonotes, dónde mostró entonces una postura política ante esta crisis, apegándose a la tradición católica para mantener las leyes que, a la vez, mantuvieron la supervivencia del Estado. Bajo esta mirada puede constatar que la influencia de Sócrates insiste en la necesaria obediencia a las leyes «del país en el que se está». De modo evidente, en este pensador, se diferencia la esfera pública de la privada, las opiniones particulares y las creencias comunes, como veremos a lo largo del artículo.

2. Contexto del texto

Los *Ensayos* de Montaigne son un todo interrelacionado en una trama conceptual que se va tejiendo en un diálogo permanente con el lector. Prueba de ello es que una vez trabajados los capítulos que Llinàs selecciona como referidos a «la educación», de algún modo Montaigne se las ingenia para que debamos seguir con la lectura e indagación en dichos ensayos en busca de los fundamentos de la Educación. Pero una vez que damos con los fundamentos en el capítulo de «La Costumbres y no cambiar una ley aceptada»,

nos veremos obligados de nuevo a preguntarnos por el alegato de la costumbre.

3. Profundización del texto: Cap. XXV «Del magisterio ó de la pedantería»

3.1 Identificación del nudo ideativo

En este capítulo se da *la metáfora* a partir de la cual el autor nos invita a pensar-nos por medio del pensamiento y vida, a modo de ejemplificación:

Me inclinaría a decir que, así como las plantas se ahogan por demasiada agua y las lámparas por demasiado aceite, así también la actividad de la mente, por demasiado estudio y materia; pues, agarrotada y estorbada por gran diversidad de cosas, no puede desliarse, y esta carga la tiene encorvada y agachada.

Nos esforzamos por llenar la memoria y dejamos vacío el entendimiento y la conciencia. Así como los pájaros van a veces en busca del grano y lo llevan en el pico sin probarlo para alimentar con él a sus polluelos, así nuestros maestros picotean la ciencia en los libro poniéndosela en el borde de los labios solamente, para desembucharla sin más, lanzándola al viento (Llinàs Begon, 2005, p. 48).

Montaigne concluye los párrafos antes mencionados, al efectuar un uso pertinente de la pregunta: «¿Acaso no hago yo lo mismo en la mayor parte de esta obra?». Podría especificarse que este, en tanto, es un recurso excelente que el autor utiliza, ya que con este se interpela a sí mismo y al lector, lo que significa ser consciente del problema que se presenta. En ese uso, a la vez, se interpela y nos interpela.

Por otra parte, a través la metáfora:

Guardamos las ideas y el saber de otro y nada más. Es menester hacerlos nuestros. Harto nos parecemos a aquel que, teniendo necesidad de fuego, se fue a buscarlo a casa del vecino y, hallando allí uno grande y hermosos, quedose allí calentándose sin acordarse ya de llevar un poco para su casa (Llinàs Begon, 2005, p. 50).

Resulta curioso cómo el autor logra pintar el perfil del maestro o de la pedantería.

3.2 Planteos de problemas al que el autor intenta dar respuesta

En este capítulo el autor a partir de un destacado uso *de la pregunta* da sentido y

relaciona las tres metáforas ya citadas. Logra así pasar a la problematización del concepto en juego a través de la explicitación de tres interrogantes: «¿De qué nos sirve tener la panza llena de carne si no la digerimos?, «¿Si no se transforma en nosotros?», «¿Si no nos aumenta ni fortalece?» (Llinàs Begon, 2005, p. 50).

4. Profundización del texto: Cap. XXVI «De la educación de los hijos»

4.1 Identificación del nudo ideativo

En esta oportunidad el autor da un paso más en relación con la metáfora ya planteada en el capítulo que nombra «De la Pedantería»; ya que utiliza otra denominada «De la digestión», que puede evidenciarse a continuación:

Los osos pequeños, los perros, muestran sus naturales inclinaciones; más los hombres, al lanzarse irremisiblemente en hábitos, opiniones y normas, se «transforman» o disfrazan con facilidad (Llinàs Begon, 2005, p. 63).

No ha desarrollado el estómago su función si no ha «transformado» la substancia y la forma de lo que se le ha dado para digerir (Llinàs Begon, 2005, p. 64).

Las abejas picotean en esta y en aquella flor; más después hacen con ello la miel que es de todas, ya no es ni tomillo ni mejorana; así transformará él las piezas tomadas de otro, fundiéndolas para hacer con ellas una obra totalmente suya, es decir, su juicio: su educación, su trabajo y su estudio no pretenden más que formarlo (Llinàs Begon, 2005, p. 65).

Más volviendo al tema que nos ocupa, nada hay como despertar el apetito y la afición si no, no se hacen, sino asnos cargados de libros. A fuerza de azotes, denles para guardar una bolsa llena de ciencia, bolsa que, si se quiere sacar provecho de ella, no se ha de cobijar solamente en uno mismo, sino asimilarla (Llinàs Begon, 2005, p. 95).

4.2 Planteo de problemas a los que el autor intenta dar respuesta

Podríamos pensar que el autor se propone ahora entrar en el cómo y en el para qué de la educación. Una educación no ya en manos de un pedante o maestro, sino de un preceptor o padre, tal como él la recibió.

A su vez, delinea su sentido a partir de la metáfora «De la digestión», la cual hace foco

en el concepto de «formación» y «transformación». Transformación que se manifestará en la novedad del pensamiento que se produce. Esto puede apreciarse cuando enuncia: «[...] querrían que cuidasen de elegirle una guía que tuviese la cabeza bien hecha más que bien repleta, y al que se exigiesen estas dos cosas, más antes buenas costumbres y entendimiento que ciencia; y que se condujera en su cargo de una forma nueva» (Llinàs Begon, 2005, p. 64).

Tomados estos conceptos como finalidad de la educación, abre nuevos horizontes de reflexión para pensar ahora el *qué y cómo educar*:

Al mismo tiempo, admite pensar en lo que plantea Ignacio Izuzquiza, acerca de los problemas filosóficos y cómo estos son problemas conceptuales. Esto puede ser abordado desde la palabra del autor cuando plantea una serie de nociones, entre las que se destacan:

Discernir

[...] empezando con buen pie, de acuerdo con el alcance del espíritu que tienen entre sus manos, empezase a ponerle a prueba, haciéndole gustar las cosas, elegir las y discernirlas por sí mismo; abriéndole camino a veces, dejándose abrir otras. incluso constituye un obstáculo, la mayoría de las veces, para quienes quieren aprender.

Es bueno que le haga trotar ante él para hacerse una idea de su marcha y ver hasta qué punto ha de descender para adaptarse a su fuerza. Si esta proporción falta, lo echaremos todo a perder; y el saber dar con ella es una de las más arduas tareas que conozco; y es propio de un alma elevada y muy fuerte el saber ponerse a su altura pueril para guiarlo. Camino más seguro subiendo que bajando (Llinàs Begon, 2005, p. 64).

Del sentido y de la sustancia

Que no le pida cuentas únicamente de las palabras de su lección, sino del sentido y de la sustancia; y que juzgue el provecho que ha sacado, no por el testimonio de su memoria, sino de su vida: Es prueba de ardor de estómago y de indigestión que nos repita la carne cuando nos la hemos tragado. No ha desarrollado el estómago su función si no ha transformado la sustancia y la forma de lo que se le ha dado para digerir (Llinàs Begon, 2005, p. 64).

Diversidad de juicio

Que haga que todo lo pase por su tamiz sin alojarle cosa alguna en la

cabeza por simple autoridad y crédito. Que no sean principios para él los principios de Aristóteles, como tampoco lo de los estoicos o epicúreos. Que le propongan esa diversidad de juicios: escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda. Solo los locos están seguros y resolutos (Llinàs Begon, 2005, p. 65).

Apropiarse

Quien a otro sigue, no sigue nada. Nada halla porque nada busca. [...] Y que tenga la osadía de olvidar, si quiere, de dónde le vienen, mas sabiendo apropiárselos. La verdad y la razón son patrimonio de cada uno y no pertenecen más a quien las ha dicho primero que a quien las dice después (Llinàs Begon, 2005, p. 65).

Los Plagiarios

Los que piden prestado, exhiben sus construcciones, sus compras, no lo que obtienen de otros. No veis las especias de un hombre de parlamento, veis las alianzas y honores que ha conseguido para sus hijos. Nadie hace pública sus recetas; cada uno hace gala de sus ganancias. El beneficio de nuestro estudio es habernos hecho mejores y más sabios como él (Llinàs Begon, 2005, p. 66).

Saber

Saber de memoria no es saber; es tener lo que se ha dado a la memoria para guardar. Se puede disponer de aquello que se sabe cabalmente sin mirar el patrón, sin volver los ojos al libro. ¡Enojosos saber es el saber puramente libresco! (Llinàs Begon, 2005, p. 66).

Visitar países extranjeros

Me gustaría que le empezaran a pasear desde su más tierna infancia, y en primer lugar, para matar dos pájaros de un tiro, por las naciones vecinas donde el hablar está más alejado del nuestro, pues si no le formáis la lengua temperamentalmente, no podrá adaptarse después (Llinàs Begon, 2005, p. 67).

Historia (anatomía de la filo)

Que no le enseñen tanto la historia como a juzgarla. [...] para algunos se trata de un estudio puramente gramatical; para otros, de la anatomía de la filosofía, en la que entran las partes más abstrusas de nuestra naturaleza (Llinàs Begon, 2005, p. 70).

Trato con el mundo

Mediante la cual, expresa que «Sócrates es del mundo. Mundo donde debemos mirarnos

para conocernos cabalmente» (Llinàs Begon, 2005, p. 71).

Filosofía

Hace foco en la filosofía como la encargada de formar el juicio y las costumbres, para esto menciona que «la filosofía es aquella que nos enseña a vivir y puesto que la infancia tiene en ella su lección como las otras edades ¿por qué no comunicársela?» (Llinàs Begon, 2005, p. 77). Enfatiza a su vez que «nos enseñan a vivir la vida cuando la vida ya ha pasado» (Llinàs Begon, 2005, p. 77) y agrega:

Para el nuestro, un gabinete, un jardín, la mesa y la cama, la soledad, la compañía, la mañana y la tarde, todas las horas serán iguales, todos los lugares le serán de estudio: pues la filosofía que como formadora de los juicios y de las costumbres, será su principal lectura, tiene ese privilegio de mezclarse con todo (Llinàs Begon, 2005, p. 77).

Y, a su vez, que «el verdadero espejo de nuestras razones es el transcurso de nuestras vidas» (Llinàs Begon, 2005, p. 83).

Alma y cuerpo

En la que plantea que «no es ni un alma ni un cuerpo lo que se educa, sino un hombre; no han de separarse» (Llinàs Begon, 2005, p. 80).

Teoría y práctica

En ella especifica, sobre «Sócrates atenienses, lo que este ha dicho, yo lo haré» (Llinàs Begon, 2005, p. 85), para pasar a resaltar:

He oído excusarse a algunos por no poder expresarse, fingiendo tener la cabeza llena de muchas cosas hermosas, más imposible de mostrar por falta de elocuencia. Es un engaño. ¿Sabéis qué creo yo que es? Sombras que le vienen de algunos conceptos informes que no pueden desenredar ni esclarecer en su interior, ni por consiguiente sacar a la luz exterior: ni siquiera ellos mismo se entienden. Y vedlos solo tartamudear a punto del alumbramiento, pensaréis que su esfuerzo no pertenece al parto, sino a la concepción y que no hacen, sino lamer esa materia imperfecta. Yo por mi parte me tengo, y Sócrates lo asegura, que quien tiene en la mente una idea vivía y clara, la expresará, ya sea en bergamasco, ya sea con gestos si es mudo (Llinàs Begon, 2005, p. 84).

Y señalar, por último, cómo «la fuerza y los nervios no se toman prestados; los adornos

Revista *Fermentario*, 18 (2), pp. 116-138, 2023

ISSN 1688-6151

y la capa, sí» (Llinàs Begon, 2005, p. 87).

5. Profundización del texto: Cap. VIII «Del amor de los padres por los hijos»

5.1 Identificación del nudo ideativo

El autor continúa haciendo uso de la metáfora para identificar el nudo ideativo, cuando plantea:

Así como en la agricultura los trabajos que preceden a la plantación son conocidos y fáciles, e incluso la propia plantación, y al contrario, una vez que nace lo que se ha plantado, hay gran variedad de procedimientos y gran dificultad para hacerlo crecer: así ocurre con «los hombres», que es menester poco esfuerzo para plantarlos, más una vez que han nacido, se carga uno con una tarea diversa, llena de trabajo y temor para educarlos y formarlos» (Llinàs Begon, 2005, p. 107).

De acuerdo al texto lo difícil «no es ni concebir a un hijo ni parirlo», sino «educarlo» y en ese educar entraría «el amor del padre y de la madre».

5.2 Planteo del problema al que el autor intenta dar respuesta

En esta oportunidad se trata de dilucidar con claridad a qué se refiere con el concepto «amor» de los padres y si es beneficioso o no ese amor para educar a los hijos.

Sobre el concepto de amor, el autor habla de amor materno, para elogiar a una sola madre, la señora de Estissac. Por el resto habla de amor natural cuando se refiere al amor materno. Es pertinente preguntarse a raíz de lo indicado ¿qué entiende por «natural»? Con ello parece referirse al amor de ambos padres, pero se reconoce de forma clara una voz en alto, esto puede constatarse cuando expresa:

Volviendo a mi idea, paréceme, no sé por qué, que ningún aspecto corresponde a la mujer el dominio sobre el hombre, excepto el maternal y natural [...]. Pues ese apetito desenfrenado y ese gusto enfermo que tienen durante los embarazos, tiénelos en el alma en todas las épocas» [...]. Pues no teniendo bastante capacidad de juicio para escoger y abrazar aquello que lo merece, déjense llevar de buen grado solo por las impresiones de la naturaleza; como los animales que solo reconocen a sus crías mientras las amamantan (Llinàs Begon, 2005, p. 107).

Y por otro lado, indica:

[...] ese amor natural al que tanta autoridad concedemos tiene muy

débiles raíces. Mediante un muy escaso estipendio, arrancamos todos los días de los brazos de sus madres a los propios hijos de estas para forzarlas a encargarse de «los nuestros»; las obligamos a dejar a los suyos con alguna débil nodriza a la que no queremos entregar a «los nuestros», o con alguna cabra [...]. Y vemos cómo en la mayoría de ellas se engendra [...]. Los animales alteran y bastardean con igual facilidad que ¿nosotros? el amor natural (Llinàs Begon, 2005, p. 108).

En cuanto al amor paterno, menciona: «[...] quererlos verdaderamente con amor paterno avanzando a la vez la inclinación natural y la razón y del mismo modo juzgarlos, si otra cosa ocurre, remitiéndonos siempre a la razón, a pesar de la fuerza natural» (Llinàs Begon, 2005, p. 95). En esto, también se visiona una respuesta al problema central que plantea este apartado, acerca de cómo los únicos que pueden educar desde el amor natural y la razón a los hijos son los padres. Las madres no.

6. Profundización del texto: Cap. XIII «De la experiencia»

6.1 Identificación del nudo ideativo

El autor continúa el uso de la metáfora para plantear otro nudo ideativo, en este caso se trata de la «experiencia de sí» y su lugar tanto en relación con el sentido del conocimiento como de la vida misma. Al respecto, plantea:

Los griegos y los latinos y nosotros, como ejemplo más claro de similitud, ponemos el de los huevos. Sin embargo, ha habido hombres, y concretamente uno de Delfos, que reconocía marcas distintivas entre los huevos, de modo que nunca los confundía; y aunque tenía varias gallinas, sabía decir de cuál de ellas puede alcanzarla similitud. Ni Perrozet ni nadie puede pulir ni blanquear el reverso de las cartas tan cuidadosamente que no las distinguan algunos jugadores solo con verlas resbalar en manos de otro. No hace el parecido tan igual como otro hace la diferencia. Hace obligado la naturaleza a no hacer nada que no fuera distinto (Llinàs Begon, 2005, p. 128).

En referencia a ello, se pregunta Montaigne: «¿Qué han ganado nuestros legisladores en elegir cien mil especies y hechos particulares y unirles cien mil leyes?».

Por otro lado, el autor agrega sobre la metáfora utilizada:

Cuando tratan los niños de someter una masa de mercurio a cierta

forma, cuanto más lo aplastan y aprietan y se esfuerzan por comprimirlo como quieren, más irritan la libertad de este generoso metal: escapa de su arte y va desmenuzándose y esparciéndose de modo inconmensurable. Es lo mismo, pues, subdividiendo estas sutilezas, enseñase a los hombres a acrecentar sus dudas; se nos empuja a extender y diversificar las dificultades, se las alarga, se las dispersa. Al sembrar las preguntas y desgranarlas, tuérase al mundo a dar como fruto y mies la incertidumbre y la querella, así como la tierra se vuelve tanto más fértil cuanto más se la remueve y desmigaja (Llinàs Begon, 2005, p. 129).

A raíz de esto, Montaigne, se vuelve a formular otras dos interrogantes significativas: «¿Vemos sin embargo un final a la necesidad de interpretar? ¿Siéntese algún progreso o avance hacia la tranquilidad?» (Llinàs Begon, 2005, p. 130).

6.2 Planteo de problemas a los que trata de dar respuesta el autor

Se ha escrito mucho sobre este *Ensayo* de Montaigne. Autores como Manuel Tizziani, Antonio Fernández Diez, mismo Llinàs han identificado diferentes problemas conceptuales debido a la complejidad y relevancia del *Ensayo*. Por mi parte haré foco en dos: el concepto de «experiencia de sí» y el concepto «inventar»; ambos referidos al sentido y finalidad de la educación como de *la vida misma*. Para introducirme en el análisis, es preciso identificar primero dos momentos en el texto, uno que no tiene que ver con el conocimiento de las cosas, sino sobre las cosas, que aparece cuando Montaigne en la primera frase de su texto expresa:

No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento. Probamos todos los medios que pueden llevarnos a él. Cuando nos falla la razón, usamos de la experiencia, A través de variadas pruebas, al mostrar los ejemplos el camino, la experiencia constituyó el arte: que es un medio más débil y menos digno; más es la verdad cosa tan grande que no debemos desdeñar ningún camino que a ella nos lleve. Tiene la razón tantas formas que no sabemos a cuál agarrarnos, no tiene menos la experiencia. La consecuencia que ninguna cualidad tan universal en esta imagen de las cosas como la diversidad y la variedad (Llinàs Begon, 2005, p. 127).

La primera frase que escribió Aristóteles en su *Metafísica* plantea que «todos los hombres desean por naturaleza, saber» y pasa a indicar que «el saber y el entender pertenecen más al arte que a la experiencia, y consideramos más sabios a los

conocedores del arte que a los expertos... Y esto, porque unos saben la causa, y los otros no. Pues los expertos saben el qué, pero no el por qué» (2014, p. 4).

Se podría afirmar que aquí se produce el quiebre no solo con el pensamiento de Aristóteles, sino con una tradición metafísica. Es un quiebre que constituye el mayor aporte de originalidad, creatividad y complejidad propuesto hasta ahora en la que realiza foco justo en el concepto de «la experiencia de sí» que el autor propone.

Por lo tanto, podemos ver una notoria influencia de Aristóteles al comienzo del *Ensayo* aunque no lo cita, también se puede apreciar su diferenciación y separación con el pensamiento aristotélico en especial en lo referido a la posibilidad de una verdad trascendental de orden metafísica, cuando plantea: «Estúdiome más que cualquier otro tema. Es mi metafísica y mi física» (Llinàs Begon, 2005, p. 135) o cuando especifica:

En este universo, déjome llevar ignorante y negligentemente por la ley general del mundo. Harto la conoceré cuando la sienta. No podría mi ciencia hacerla cambiar de rumbo; no variará por mí. Locura es esperarlo, y mayor locura aún lamentarlo, puesto que es necesariamente igual, pública y común.

Los filósofos, con mucha razón, rejítennos a las reglas de la naturaleza; mas no saben qué hacer de tan sublime conocimiento; falsificanlas ellos presentándonos su rostro pintado con un color demasiado subido y demasiado artificioso, lo que hace que haya retratos tan distintos de un objeto tan uniforme (Llinàs Begon, 2005, p. 136).

Y, a la vez, cuando menciona «entregarse a la naturaleza lo más simplemente posible es entregarse lo más sabiamente» (Llinàs Begon, 2005, p. 136).

Puede señalarse entonces que la búsqueda desde la «experiencia de sí» que propone el autor ya no trata de un *conocimiento de las cosas, sino sobre las cosas*. Contrariamente, se trata de una experiencia interna que desplaza a la externa, así como la razón universal es desplazada por el juicio personal. La experiencia remite al «juicio o diferencia» entre nuestros actos y la ley natural introduciría por primera vez el valor de *la interpretación*.

Esta postura de Montaigne se relaciona con un modo de interpretar la experiencia como una especie de conocimiento de la «diversidad o la diferencia», lo que llevaría a la imposibilidad de la similitud o la identidad. Esto desde un sentido pragmático remite a condicionar nuestro modo de definir y de hacer arte, es decir nuestro modo de obrar o

actuar como seres humanos. Así la única experiencia posible es el discernimiento o el juicio en sí mismo; esto es, la *facultad de juzgar o discernir* entre la gran diversidad de opiniones. Podríamos afirmar que «De la experiencia» de Montaigne puede ser la experiencia de la escritura del ensayo entendida como un acto de glosar, en la medida que «no halla nuestro juicio menos espacio para controlar el sentido de los demás que para representar el suyo, como si hubiera menos animosidad y acritud en glosar que en inventar» (Llinàs Begon, 2005, p. 131).

Parece ser que «inventar» tiene para Montaigne aún más peso que glosar. Ambos conceptos estarían en juego y su relación recorre y divide la escritura de los *Ensayos*, en particular el «De la experiencia» y marca la diferencia respecto al modo de comprender la experiencia entre «glosar e inventar» o entre semejanza y diferencia.

Quizá finalizar el párrafo de forma deliberada con «inventar» le dé primacía frente al glosar; la originalidad frente al comentar, ampliar, interpretar.

Por esta razón el *¿para qué educación?* deriva en otra pregunta aún más profunda que tiene que ver con la búsqueda de la finalidad y sentido de la vida misma; búsquedas en las cuales la experiencia de sí sigue siendo el camino; esto se distingue cuando el autor explica: «declaro por propia ignorancia humana, lo cual es, a mi parecer, el partido más seguro de la escuela del mundo» (Llinàs Begon, 2005, p. 131).

En un segundo momento del texto, se apunta ya al sentido de la vida misma.

Montaigne muestra una fuerte influencia socrática que lo acompañará hasta el final del *Ensayo* y que va en aumento a medida que se acerca a problematizar no solo el para qué de la educación, sino el de la vida. Su pensamiento pasa de una reflexión filosófica sobre la educación a un matiz ético político sobre el sentido de la vida. Si bien la influencia de Sócrates es dominante hasta casi hacerse uno con él, se reconoce ya desde el comienzo cómo «una vida sin examen no merece la pena de ser vivida».

Podríamos afirmar que ese sentido buscado responde por un lado a una máxima socrática presente en toda la obra del autor: «Conócete a ti mismo», lo cual el autor llama una «pintura de sí». Con esto se refiere a la pintura del yo, es decir, un proyecto de *formación y transformación*. En ello, el conocimiento científico queda subordinado a la filosofía entendida como la pregunta que nos hacemos a nosotros mismos sobre

quiénes somos y cómo hemos de vivir. Esta búsqueda por el sentido y la finalidad de la educación y de la vida estará dada entonces por el precepto «conócete a ti mismo», que ya he mencionado en líneas anteriores, al que se suma ahora este otro precepto: «Haz lo tuyo». De lo que se trata, en definitiva, es de que el hombre no intente ir más allá de lo que puede. Es un intento por parte del ser humano de entender la condición humana y los límites naturales de dicha particular forma de ser. Montaigne parece querer seguir los pasos de Sócrates, es por lo que pretende «pintarse a sí mismo» y nos invita a ello. Es la forma, valga la redundancia, de formar el buen juicio. Se trata de ver, por tanto, cómo Sócrates marcó el camino del autoconocimiento y no queda más que seguirlo pues marcó también los límites de nuestra condición. Quizá también subyace en el texto el reconocimiento de la propia ignorancia como punto de partida de todo aprendizaje. En otras palabras, la aceptación serena de la condición humana en tanto liberación de uno mismo, sobre todo del peso de las costumbres. Esto se puede visionar cuando se plantea: «Yo que no pretendo otra cosa hallo profundidad y variación tan infinita, que mi aprendizaje no tiene más fruto que el de mostrarme cuánto me resta por aprender» y cuando indica: «También me ha enseñado esto la experiencia: que nos pierde la impaciencia. Tienen los males su vida y sus límites, sus enfermedades y su salud» (Llinàs Begon, 2005, p. 152) o al expresar: «Dejemos actuar un poco a la naturaleza: entiende más de sus asuntos que nosotros» (p. 153).

Montaigne de modo sutil se acerca al concepto de *vida*. Y toda vida por diferente que sea a otra está subsumida en el devenir de la ley general, así lo manifiesta:

Hemos de aprender a soportar aquello que no podemos evitar. Nuestra vida está compuesta, como la armonía del mundo, de cosas contrarias; así también de distintos tonos, suaves y duros, agudos y sordos, blandos y graves. ¿Qué querría decir el músico que solo amase algunos de ellos? Es menester que sepa utilizarlos en común y mezclarlos. Y lo mismo nosotros los bienes y los males, que son consustanciales a nuestra vida. Nada puede nuestro ser sin esta mezcla, y es un aspecto tan necesario como el otro. El intentar forcejear con la necesidad naturales imitar la locura de Ctesifonte que intentaba pelear a patadas con su mula (Llinàs Begon, 2005, p. 154).

Y, además, cuando atiende a que «nuestra vida no es sino movimiento» (Llinàs Begon, 2005, p. 160).

Recurre Montaigne, por lo tanto, a pensadores que subyacen también su discurso, me refiero en esta oportunidad a La Boetie, para decir:

Del mismo modo vemos, un arroyo que corre, como fluye sin fin un agua tras otra y así continuamente, siguiendo eterno curso, una a la otra sigue, y una huye de la otra. Esta viene empujada por el agua siempre va en el agua, y es siempre el mismo arroyo, y siempre un agua diferente (Llinàs Begon, 2005, p. 131).

Yo, que me jacto de abrazar con tanto entusiasmo los bienes de la vida, y tan particularmente, cuando los miro así con atención, casi no hallo en ellos, sino viento. Mas qué, no somos, sino viento en todo (Llinàs Begon, 2005, p. 172).

Para finalizar, es necesario visibilizar una pregunta y afirmación que plasma el autor, en relación con lo ya explicitado, que sintetiza todo su pensamiento:

¿Habéis sabido meditar y dirigir vuestra vida? Habéis hecho el trabajo mayor de todos. Para mostrarse y lucirse, para nada necesita la naturaleza de la fortuna, muéstrese igualmente en todos los niveles, y detrás, como sin telón. Componer nuestra conducta es nuestro oficio, no componer libros, y ganar, no batallas ni provincias, sino el orden y la tranquilidad de nuestro proceder. Nuestra obra de arte grande y gloriosa es vivir convenientemente (Llinàs Begon, 2005, p. 173).

7. Más allá del texto

En este apartado, se relacionarán el texto de Montaigne con las tendencias actuales de la educación, sobre todo, su pensar con respecto a la historia de la filosofía desde una perspectiva presente. Se parte para esto de un supuesto epistemológico en cuanto a la concepción de la historia entendida como reconstrucción del pasado a la luz del presente. El pasado adquiere significado y se revitaliza en tanto le dice algo al hombre del presente. Entiendo que el concepto de «experiencia de sí» referida a la educación que propone Montaigne se ve reflejado en pensadores de la talla de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) en cuanto al «pensar la educación desde la experiencia», al respecto estos mencionan:

El propósito de este texto es situar diferentes dimensiones de lo pedagógico —y del pensamiento sobre la educación— en lugares distintos a los dominantes. En escenarios muy cercanos al cuerpo, entendido como acontecimiento de la existencia, como escenario de lucha, resistencia, y también como finitud. Se trata, por tanto, de

apuntar a un pensamiento (no metafísico) de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia y la incertidumbre. Nuestra aspiración es pensar la educación desde una noción no arrogante de experiencia, pero marcando diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecno-científica (las definiciones intencionales de la educación); con respecto a una idea de la educación como algo que tiene que ver con un vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia (el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas); con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto (p. 233).

El 23 de noviembre del 2021, estos mismos autores fueron invitados por la Dra. Andrea Díaz Genis a dialogar sobre «La educación dominante y la que queremos».² A propósito de «la educación dominante» o «De la pedantería» en palabras de Montaigne, Thomas Wozniak en la Introducción que realiza al libro *El Maestro Inventor Simón Rodríguez*, de 2016, de Walter Omar Kohan, no solo hace referencia al concepto de «filosofías dominantes de la educación», sino que además hace foco en el concepto «inventar», que Kohan (2007) transversaliza a lo largo de toda su obra y que, para Montaigne, es aún más potente que el de «glosar» cuando hablamos de educación. Por ello, señala:

La vida y la filosofía educativa y la práctica de Simón Rodríguez traídas del pasado al presente, invitan a los educadores de hoy a problematizar las filosofías dominantes de la educación y las prácticas prevalecientes en nuestros días. En resumen, al reintroducir a Rodríguez en los discursos y debates, Kohan nos reintroduce en el interrogante de cómo pensar la escuela (Kohan, 2007, p. 20).

En palabras de Kohan (2016):

En este campo, una alternativa atraviesa la vida y la obra de Simón Rodríguez como un grito, como una expresión sacada de las entrañas y masticada por una vida de pensamiento y de trabajo dedicada a la educación. La alternativa es siempre una y la misma: de un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida, la libertad; del otro, la reproducción, el error, la imitación, la opinión, el servilismo. Lo primero es lo que hace quien hace escuela, es lo que necesitamos y no practicamos en las escuelas que existen en América. Lo segundo es lo que hemos hecho hasta ahora en las escuelas, lo más fácil de encontrar en ellas y lo que se trata de transformar. Hacer escuela creando, inventando, es el camino para esa transformación. Simón

² Entrevista a Andrea Díaz Genis, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tW-ypsxS100>

Rodríguez plantea esta alternativa de varios modos, en muchos contextos, a propósito de diversas cuestiones, en diferentes momentos. Es una alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial. Es allí donde se juega lo que somos, y el proyecto de lo que podemos ser (pp. 76-77).

Llevado el concepto de enseñanza al ámbito filosófico, tal como lo plantea Cerletti y Couló (2015), estaremos entrando en el terreno mismo de la didáctica filosófica, para pensar si la filosofía es enseñable y, en todo caso, qué significa «enseñar» filosofía.

El hecho de que la filosofía se ocupe filosóficamente de su enseñanza ha significado tener que construir la cuestión «enseñar filosofía», en primer lugar, como un problema filosófico. Es decir, la pregunta

«¿qué es enseñar filosofía?» ha subsumido el interrogante pragmático «¿cómo enseñar filosofía?». En la medida en que se trata de la cuestión de enseñar, las respuestas que se den a la pregunta

«¿qué es enseñar filosofía?» serán inexorablemente el punto de referencia para una práctica posible de la enseñanza de la filosofía. Una didáctica filosófica, entonces, deberá vincular la voluntad de respuesta filosófica a la pregunta «¿qué es enseñar filosofía?» con una práctica específica de enseñar. [...] Esta tarea (enseñar filosofía) tiene a su vez una dimensión política relevante, porque cuestiona la continuidad conservadora del «estado de las cosas», convirtiendo a quienes intervienen en una situación de enseñanza programada en reales partícipes de su propia formación (p. 19).

Cerletti y Couló (2015) plantea la «didáctica aleatoria» como la que privilegia la contingencia de los encuentros y que adquiere su sentido en la potencialidad del aprendizaje. En realidad se puede tomar la didáctica aleatoria como una suerte de «principio filosófico-didáctico» que, como tal, no prescribe acciones singulares, sino más bien ofrece una referencia para recorrer diversos caminos. Sería, entonces, como lo dice el autor, un *mínimum* de una filosofía enseñable, que privilegia el filosofar de los alumnos, esto significa que «lo aleatorio es de por sí sin control, justamente por constituir una aparición fuera de la rutina, y allí se sitúa toda la potencialidad del pensar: “su producción novedosa” que logra transformar el estado de las cosas porque transforma la subjetividad del que piensa» (pp. 29-30).

Por último me interesa hacer foco en otro concepto, «infancia», con el cual Montaigne

Revista *Fermentario*, 18 (2), pp. 116-138, 2023

ISSN 1688-6151

invita a pensar en el vínculo con la filosofía, con la propia vida si de lo que se trata es de «formar el juicio» y «conocerse a sí mismo». Sobre ello, este menciona que «la filosofía

es aquella que nos enseña a vivir y puesto que la infancia tiene en ella su lección como las otras edades ¿por qué no comunicársela?» (Llinàs Begon, 2005, p. 77) y, a la vez, que «nos enseñan a vivir la vida cuando la vida ya ha pasado» (Llinàs Begon, 2005, p. 77). Respecto al concepto «infancia», sostiene Kohan (2016):

Finalmente, la ignorancia y la infancia están juntas, desde la etimología: las dos se construyen sobre un prefijo de ausencia o negación, en un caso sobre el conocimiento, en el otro sobre el habla; tal vez el mito socrático nos ayude a ver allí formas afirmativas y no negativas, potencias y no debilidades; presencias y no ausencias. En este sentido, el mito de la ignorancia puede ayudarnos a reposicionar la infancia en las prácticas filosóficas con niñas y niños, como una figura que, acaso, nos permitirá pensar un pensamiento que no pensamos, vivir una vida que no vivimos; un pensamiento y una vida que no sabemos de antemano, pero que ese encuentro con la infancia (en el pensamiento y en la vida) puede ayudarnos a pensar y a vivir. Así, la ignorancia y la infancia son una condición y una fuerza, una presencia y una potencia (p. 8).

8. El subtexto del texto

En esta oportunidad se indagarán los supuestos subyacentes que el autor deja sin resolver, por ejemplo, el de «género». Al hablar de educación, se percibe una relación de este concepto con el de institución; desde la familia como célula base de la organización social hasta el Estado o viceversa. En Occidente, la familia conyugal moderna que deriva de la patriarcal romana se sostiene sobre supuestos que navegan invisibilizados a través de la tradición, a modo de lograr insertarse con fuerza en las creencias y las instituciones acompañadas de razones que consolidan un *statu quo* imperante. Montaigne refiere dichas creencias como «la nevada barba y faz rugosa del uso que les ha dado su autoridad» (Llinàs Begon, 2005, p. 144). Al mismo tiempo, habla de la voz del hombre pronunciándose acerca de la mujer al señalar que esta no tiene barba ni ha tenido autoridad a lo largo de la tradición occidental porque tampoco ha tenido voz. Paradójicamente sí ha tenido la misma faz rugosa que el hombre. Cuando los griegos se pusieron a pensar a la mujer, la misma ya estaba discriminada, si se lee entre líneas. Por ende es un sujeto sin cuerpo, no lingüitizado. Esto atraviesa tanto a la cultura occidental como a la oriental, es decir se está frente a una discriminación universal. A partir de esto es posible preguntar: ¿Cuáles son las razones o los absurdos que llevaron a discriminar a quien da la vida? ¿Paradójico, no? Quizá

sea la razón por la

cual la vida no ha entrado aún en el aula. En mi tesis sobre género llamada *¿Es el poder una necesidad del hombre?*, presentada a modo de ponencia en el I Simposio Nacional: As Mulheres e a Filosofia, Universidad de Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, en Brasil, el 6 de agosto de 2001, afirmo:

La tesis que sostiene este trabajo es que por detrás de los vínculos viciados que no permiten crecer a la humanidad se encuentra un complejo e intrincado mecanismo de orden inconsciente y no una real necesidad de poder.

La mujer nace poderosa, el hombre aspira al poder. Tomaré *poder* desde sus dos acepciones: poder como dominación —masculino—y poder como posibilidad —femenino—, que es el que propongo. En este capítulo intentaré fundamentar:

- a. Que el primer acto de discriminación/dominación no es del hombre sobre el hombre como estamos acostumbrados a ver, sino que es del hombre sobre la mujer, la mitad de la humanidad sobre la otra: pasaje de la matrilinealidad (de 30 mil años) al patriarcado.
- b. Que ese supuesto (superior-inferior) acompaña todo el patriarcado y por lo tanto la categoría de conocimiento sujeto-objeto la padece ya desde la antigua Grecia.
- c. Que el mismo supuesto aparece en la familia (célula base de toda organización social) y por tanto en todo orden institucional.
- d. Que la consecuencia en el plano ético de este supuesto es de trascendental importancia: en una sociedad dominadora toda nuestra praxis se mueve en una lucha por el poder (en términos de poder-dominación) en todos los campos de acción, pero a nivel racional nos proponemos pensar ideales que solucionen los problemas que la práctica plantea. Ideales tales como la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad, la paz, etc. Esta es la esquizofrenia que padecemos los occidentales: «me muevo y aprendo a valorar en el terreno de la lucha por el poder, con todas las implicancias del tema (dominación, competencia, individualismo, guerra, intolerancia hacia el otro, discriminación, etc.), pero se me enseña a trazar y tratar de alcanzar valores ideales que son lo contrario a mi práctica» (López Massa, 2001).

Para Montaigne abordar este problema, solo fue una cuestión de tiempo, así lo sugiere su vínculo con Marie le Jars de Gournay³ (1565-1645) quien es presentada como «la

³ Le Jars de Gournay, convertida en la hija espiritual de Montaigne, escribió en 1622 «Sobre la igualdad de hombres y mujeres». Además de su propia obra intelectual, en 1595 publicó la tercera edición de los ensayos de Montaigne.

hija de...» a pesar de que, ella marcó un camino novedoso, original y rupturista para su época, por ejemplo, al escribir el libro «Igualdad de los hombres y las mujeres». Esto a su vez, se vio reflejado sobre todo en su acción; es decir, en cómo vivió, así como en su pensar.

9. El texto y el lector

El diálogo con el texto de Montaigne desde su contexto cultural, por otra parte, con su experiencia, con el entorno en que se encontraba el lector, puede quedar como una invitación a abordar por parte del lector de este escrito a futuro.

Como cierre volvemos al principio

Ya en el cierre y en forma circular volveré a la pregunta planteada en la introducción del presente trabajo ¿Cuál es entonces para Montaigne el origen y el fundamento de la ley, del Derecho y las Instituciones?, la cual se contesta por medio del fundamento de la educación.

La pregunta también confirma que los *Ensayos* están relacionados entre sí constituyendo una trama conceptual íntimamente relacionada. En el Capítulo «La costumbre y el no cambiar fácilmente una ley aceptada» vislumbré una posible respuesta a dicha pregunta. El autor recurre a una metáfora para ilustrar el origen y fundamento del derecho, de las leyes y las instituciones. Además utiliza un cuento para ilustrar el nudo ideativo o tesis, a modo de ejemplo:

Bien comprendió el imperio de la fuerza de la costumbre el que primero forjó el cuento siguiente: una aldeana estaba habituada a acariciar y a llevar en brazos un ternerrillo desde el momento en que salió del vientre de la vaca, y de tal modo se hizo a ello, que cuando el animal se convirtió en buey, todavía lo conducía entre sus brazos. La costumbre es al par maestra violenta y traidora. Ella fija en nuestro espíritu, poco a poco y como si de ello no nos diéramos cabal cuenta el peso de su autoridad, y por suave que sea la pendiente por donde descendamos ocurre un día que ha dejado bien sellada su huella en nuestra naturaleza (Llinàs Begon, 2005, p. 127).

[...] Quien pretenda desembarazarse de este violento prejuicio de la costumbre hallará muchas cosas que, a pesar de estar aprobadas e indubitablemente recibidas, no tienen otro fundamento que la nevada barba y faz rugosa del uso, que les ha dado su autoridad; arrancada esta careta, conduciendo las cosas a la verdad y a la

razón, sentirá su

juicio como trastornado y, sin embargo, llevado a situación más firme. Yo le preguntaría entonces ¿qué puede haber de más extraño que el ver a un pueblo obligado a practicar las leyes que no comprendió jamás; obligado en todos sus asuntos domésticos (Llinàs Begon, 2005, p. 144).

Y luego el autor menciona como entiende «que nuestros mayores vicios emprenden su ruta desde nuestra más tierna infancia» (Llinàs Begon, 2005, p. 144). En concomitancia, cómo es su costumbre corona la metáfora con otra pregunta:

¿Qué cosa hay más bárbara que ver una nación donde por costumbre adoptada y legitimada se venden los empleos de justicia, los juicios son pagados en dinero contante y sonante y donde se consiente que la justicia sea rechazada a quien carece de recursos para pagarla, y goce de tan grande crédito esta mercancía que los que a llevan y la traen, constituyen un cuarto estado para unirlo a los tres antiguos de la iglesia, la nobleza y el pueblo (Llinàs Begon, 2005, p. 144).

Para cerrar entonces, si la costumbre es el fundamento de la ley, del derecho y las instituciones y, a la vez, estas lo son de la educación; puede volverse a interrogar acerca de cuál es entonces el fundamento de la costumbre. Un esbozo de respuesta podría presentarse al plantear que

las leyes adquieren su autoridad del dominio y el uso...se engrosan y ennoblecen a medida que avanzan, como nuestro ríos. Si las sigues hacia arriba hasta la fuente, no hay más que un pequeño manantial de agua apenas reconocible que se enorgullece y fortifica al envejecer (Llinàs Begon, 2005, p. 879).

Referencias

- Aristóteles (2014). *Metafísica*. Montevideo: Horizonte.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 233-259.
- Bertolini, M., Langón, M., y Quintela, M. (1995). *Materiales para la construcción de cursos de Filosofía*. Montevideo: AZ Editora.
- Cerletti, A., y Couló, A. (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2007). La fuerza inspiradora de la ignorancia en un encuentro con la infancia. *Episteme*, 27(1), 59-81.

Kohan, W. (2016). *El Maestro Inventor Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones del Solar.
Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
Llinàs Begon, J. L. (2005). *Modernidad y actualidad de Montaigne*. Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe.

Llinàs Begon, J. L. (Ed.). (2015). *Michel de Montaigne. Ensayos sobre educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López Massa, G. (2001). *¿Es el poder una necesidad del hombre?* En I Simposio Nacional: As Mulheres e a Filosofia, Universidad de Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Montaigne, M. *Ensayos*. Recuperado de <https://docplayer.es/12358627-Ensayos-michel-de-montaigne-libro-i-edicion-digital-basada-en-la-de-paris-casa-editorial-garnier-hermanos-s-a-http-www-cervantesvirtual.html>