



2º Congreso Latinoamericano de

# Filosofía de la educación

## ORGANIZAN

Departamento de Historia y Filosofía de la  
Educación, Instituto de Educación,  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República  
ALFE = Asociación Latinoamericana de  
Filosofía de la Educación

21, 22 y 23 de marzo de 2013 - Universidad de la República, Montevideo, Uruguay



## Programa

<http://2docongreso-filosofia-de-la-educacion.blogspot.com/>



Organización: Grupo de Filosofía de la Educación - Universidad de la República

## **EJE 4: LA VOLUNTAD DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD SOCIAL.**

|                                                                                                                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| La filosofía de la educación en america latina debe contener la voluntad de "intervención" en la realidad social y los derechos humanos .....                                                              | 9   |
| Over Humberto Serrano .....                                                                                                                                                                                | 9   |
| Perspectivas paradigmáticas da formação de professores: .....                                                                                                                                              | 25  |
| <i>Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi: Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília</i>                                                                                                     |     |
| Transdisciplinaridade: discurso ou realidade? .....                                                                                                                                                        | 36  |
| Marinete Martins, .....                                                                                                                                                                                    | 36  |
| Carla P. Lechugo, .....                                                                                                                                                                                    | 36  |
| Pedro Goergen. ....                                                                                                                                                                                        | 36  |
| Repercussões da Ambiência Positiva no Desenvolvimento Profissional Docente: Contribuições Teóricas ao Processo de Investigação-Formação na Escola. ....                                                    | 48  |
| Neiva Viera Trevisan .....                                                                                                                                                                                 | 48  |
| Adriana da Rocha Maciel .....                                                                                                                                                                              | 48  |
| Apresentação: lições de filosofia: diálogos com o cinema e a educação.....                                                                                                                                 | 58  |
| Jorge Miranda de Almeida .....                                                                                                                                                                             | 58  |
| Edna Maria Souza Rabelo .....                                                                                                                                                                              | 58  |
| Filosofia da Educação e Educação Ambiental – a vontade de sensibilizar para desvelar as representações do patrimônio histórico, sociocultural e ambiental: Uma contribuição para o processo educativo..... | 71  |
| Nelma Baldin .....                                                                                                                                                                                         | 71  |
| Dispositivos pedagógicos en las dinámicas de la vida escolar en contextos de pobreza urbana. ....                                                                                                          | 84  |
| Mg. Viviana Sargiotto .....                                                                                                                                                                                | 84  |
| No Preâmbulo do Zaratustra: reflexões para uma educação de superação .....                                                                                                                                 | 93  |
| Cavalcanti, Jimmy Davison Emídio .....                                                                                                                                                                     | 93  |
| Amor y Conocimiento: reflexiones filosóficas-pedagógicas para una comprensión de la educación en las Sociedades del siglo XXI .....                                                                        | 104 |
| Profa. Claribel Pereira.....                                                                                                                                                                               | 104 |
| Volvamos a decir enseñar .....                                                                                                                                                                             | 114 |

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Lic. Maura Ramos</i> .....                                                                                                                                        | 114 |
| Trabalho e Existência no pensamento marxista.....                                                                                                                    | 125 |
| Maria Anastácia Ribeiro Maia Carbonesi .....                                                                                                                         | 125 |
| Cleide Bezerra da Silva .....                                                                                                                                        | 126 |
| Educação e marginalização de adolescentes em conflito com a lei.....                                                                                                 | 136 |
| Julio Cesar Francisco- FAPESP .....                                                                                                                                  | 136 |
| Pensando a hermenêutica habermasiana na educação.....                                                                                                                | 141 |
| Abdael Gaspar de Sousa .....                                                                                                                                         | 141 |
| Política pública de ensino jurídico no ensino médio: o exemplo da conquista da filosofia para a possibilidade da emancipação intelectual rancieriana .....           | 153 |
| Natália Paranhos Mastropaschoa .....                                                                                                                                 | 153 |
| Samuel Mendonça.....                                                                                                                                                 | 153 |
| A função educativa do pensar filosófico como processo formativo do comportamento humano na vida em sociedade .....                                                   | 159 |
| Rômulo Pinto Ramalho.....                                                                                                                                            | 159 |
| Luiz Felipe Figueiredo de Andrade .....                                                                                                                              | 159 |
| Maria Anastácia Ribeiro Maia Carbonesi .....                                                                                                                         | 159 |
| Ações educativas no sistema penitenciário: percepções de mulheres e homens .....                                                                                     | 170 |
| Cláudia Vaz Torres .....                                                                                                                                             | 170 |
| Educação como prática da liberdade no ensino de jovens e adultos no colégio estadual Joaquim Távora .....                                                            | 184 |
| Marcos Phelipe de Souza Ferreira da Silva.....                                                                                                                       | 184 |
| Alienation, language and freedom. On <i>Bildung</i> in Hegels writings.....                                                                                          | 191 |
| Dr. Asger Sorensen .....                                                                                                                                             | 191 |
| La proyección social de los saberes liberales. filosofía de la educación superior en a. Millán-Puelles y M. Nussbaum.....                                            | 196 |
| Prof. Dr. Mauricio Bicocca .....                                                                                                                                     | 196 |
| Gestão de Política Pública para educação no Brasil: O PIBID e o ensino de Filosofia.....                                                                             | 206 |
| Vera Lúcia Santos Mutti Malaquias .....                                                                                                                              | 206 |
| Suzane dos Santos Lopes.....                                                                                                                                         | 206 |
| Las relaciones de poder en la escuela: problematización de algunos factores intrínsecos y extrínsecos que influyen sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje..... | 214 |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Silva Miguel, Iván.....                                                                                    | 214 |
| Tomazetti, Elisete M.....                                                                                  | 214 |
| A formação do professor no contexto da violência escolar: desafio atual para a Filosofia da Educação. .... | 219 |
| Francisca Eleodora Santos Severino.....                                                                    | 219 |
| Cleoni Maria Barboza Fernandes .....                                                                       | 219 |
| El Eros en la educación actual a la luz de El Banquete .....                                               | 232 |
| Lic. Ángela De Sosa.....                                                                                   | 232 |
| Regularidade e inserção nos jogos de linguagem .....                                                       | 239 |
| Cristiane Maria Cornelia Goyyschalk.....                                                                   | 239 |
| El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari.....                            | 258 |
| Gabriela Ferreira;.....                                                                                    | 258 |
| Gustavo Bentancur.....                                                                                     | 258 |
| Walter Benjamin e a História Cultural: Catástrofe e Cultura. ....                                          | 268 |
| Bruno Perozzi.....                                                                                         | 268 |
| Variaçãodo pensamento escolar ou como criar para si potências para multiplicidade .....                    | 277 |
| Levinas e a ética da alteridade na formação docente.....                                                   | 283 |
| ReuberGerbassiScofano; .....                                                                               | 283 |
| Nyrma Souza Nunes de Azevedo.....                                                                          | 283 |
| MarsylBulkoolMettrau .....                                                                                 | 283 |
| A educação ambiental está a serviço da governamentalidade? .....                                           | 298 |
| Rodrigo Barchi .....                                                                                       | 298 |
| O <i>meio</i> — paradoxos nas trilhas do aprender.....                                                     | 303 |
| Gabriel Dummer Camargo.....                                                                                | 303 |
| Lisete Bampi .....                                                                                         | 303 |
| Quando <i>algo</i> torna <i>sensível</i> aprender .....                                                    | 316 |
| Fernanda Michele Kettermann .....                                                                          | 316 |
| Gabriel Dummer Camargo.....                                                                                | 316 |
| Lisete Regina Bampi .....                                                                                  | 316 |
| Francisco Egger Moelwald.....                                                                              | 316 |

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Didáctica narrativa: .....                                                                                                                              | 329 |
| Sonia Fátima Atehortúa Rengifo .....                                                                                                                    | 329 |
| Entre o discurso e a materialidade: a construção da autonomia sob a égide Kantiana em salas de aula de Belo Horizonte .....                             | 347 |
| Kátia Aparecida de Souza e Silva .....                                                                                                                  | 347 |
| Valores, educación moral y democracia en Chile.....                                                                                                     | 359 |
| Marisa Meza P. ....                                                                                                                                     | 359 |
| Imagens-disfarces: por uma pedagogia ético-estética da adolescência na contemporaneidade .                                                              | 368 |
| Rosane Berté.....                                                                                                                                       | 368 |
| Pertinencia de la inclusion de heidegger en la Educacion Media .....                                                                                    | 370 |
| Prof. Rafael Lagomarsino.....                                                                                                                           | 370 |
| Aprendizajes valiosos para la formación humanista en la universidad: la voz de los estudiantes .....                                                    | 378 |
| Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez.....                                                                                                              | 378 |
| Mtra. Mónica Chávez Aviña.....                                                                                                                          | 378 |
| Mtro. Andrés Navarro Zamora .....                                                                                                                       | 378 |
| Mtro. Guillermo Alfaro Telpalo .....                                                                                                                    | 378 |
| La práctica de reflexión de la filosofía (y sus inventos).....                                                                                          | 392 |
| Fabiana Barbero .....                                                                                                                                   | 392 |
| La comunidad de indagación como posibilitante del reconocimiento recíproco (Por una educación ético-emocional).....                                     | 404 |
| Deborah Techera .....                                                                                                                                   | 404 |
| Jacqueline Fernández .....                                                                                                                              | 404 |
| L a identificación emocional en la recepción estética como herramienta para la formación ética .                                                        | 418 |
| Mónica Isabel Almanza.....                                                                                                                              | 418 |
| A importância da filosofia da educação para a compreensão do pensamento educacional na contemporaneidade .....                                          | 432 |
| Adão Aparecido Molina .....                                                                                                                             | 432 |
| Conceição Solange Bution Perin.....                                                                                                                     | 432 |
| A proposta de educação interdimensional nas <i>escolas de referência</i> de pernambuco: desafios e possibilidades no cenário formativo brasileiro ..... | 445 |
| Maurinúbia Monteiro de Moura .....                                                                                                                      | 445 |

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Maria Betânia do N. Santiago.....                                                                                                                            | 445 |
| Os atributos humanos como princípios educativos: a contribuição da práxis educativa do educador para a realização da essência do ser humano.....             | 458 |
| Luciano Sérgio Ventin Bomfim .....                                                                                                                           | 458 |
| Patrícia Nicolau Magris.....                                                                                                                                 | 458 |
| A Relação Poder/Conhecimento e o <i>Cuidado de Si</i> : Uma Contribuição para o debate sobre Formação de Seres Emancipados a partir de Michel Foucault. .... | 471 |
| Vandilma Aparecida Silva .....                                                                                                                               | 471 |
| Maria Betânia do Nascimento Santiago .....                                                                                                                   | 471 |
| Graciela Hierro. Una filosofía feminista de la educación. ....                                                                                               | 477 |
| René Barffusón .....                                                                                                                                         | 477 |
| Desafios para Educação como prática transformadora .....                                                                                                     | 488 |
| Pablo Luiz de Faria .....                                                                                                                                    | 488 |
| Repensando a educação em meio ao paradigma da diversidade: contribuições do pensamento de Henri Bergson .....                                                | 500 |
| Alan Willian de Jesus .....                                                                                                                                  | 500 |
| Luka de Carvalho Gusmão .....                                                                                                                                | 500 |
| Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto .....                                                                                                                  | 500 |
| O conhecimento como reflexo: análise da formação da consciência e o currículo escolar. ....                                                                  | 512 |
| Juliana Schenato .....                                                                                                                                       | 512 |
| O sonhar frente ao consumo de sonhos: refletindo sobre cinema, filosofia e educação.....                                                                     | 524 |
| Luciana Azevedo Rodrigues.....                                                                                                                               | 524 |
| Márcio Norberto Farias .....                                                                                                                                 | 524 |
| Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino.....                                    | 533 |
| Helen Silveira Jardim .....                                                                                                                                  | 533 |
| Multiculturalismo e Nova Retórica em educação: .....                                                                                                         | 537 |
| Tecendo novos acordos.....                                                                                                                                   | 537 |
| Helen Silveira Jardim .....                                                                                                                                  | 537 |
| William de Goes Ribeiro .....                                                                                                                                | 537 |
| A proposta de uma filosofia regressiva: contribuições de chaim perelman para “tempos pluralistas” .....                                                      | 542 |

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Adriana do Carmo Correa Fontes .....                                                                                                    | 542 |
| William de Goes Ribeiro .....                                                                                                           | 542 |
| El ejercicio de la filosofía como método de intervención social .....                                                                   | 546 |
| Félix Enrique López Ruiz .....                                                                                                          | 546 |
| Com ou sem filosofia a realidade político-social seria tal e qual?! .....                                                               | 559 |
| Rosi Giordano.....                                                                                                                      | 559 |
| Jaciane Viana Oliveira.....                                                                                                             | 559 |
| Lana Jennyfer Santos Nazareth .....                                                                                                     | 559 |
| La Reconstrucción de la filosofía según John Dewey y su sentido de intervención en la solución de los problemas de la vida social ..... | 572 |
| Miguel de la Torre Gamboa.....                                                                                                          | 572 |
| Pedagogia Freinet: Uma Prática de Educação Radical .....                                                                                | 592 |
| Helen dos Santos Lazaro.....                                                                                                            | 592 |
| O problema da educação sul-americana analisada pela ótica filosófica de Freire– .....                                                   | 603 |
| Leoni Maria Padilha Henning .....                                                                                                       | 603 |
| Investigación, experiencia y comunicación .....                                                                                         | 612 |
| Beatriz Fabiana Olarieta .....                                                                                                          | 612 |
| Sobre la barbarie. Desde Agamben por Foster. O acerca de cómo gestionamos la barbarie.....                                              | 624 |
| Saint Paul, .....                                                                                                                       | 624 |
| Mariana- Fava,.....                                                                                                                     | 624 |
| Fernando- Klocker, Dante.....                                                                                                           | 624 |
| La negación de la historia como proceso dominador en la educación .....                                                                 | 632 |
| <i>Luis Enrique Muñoz Pico</i> <sup>1</sup> ,.....                                                                                      | 632 |
| <i>William David Peña Peña</i> <sup>2</sup> .....                                                                                       | 632 |
| Mídia, educação e filosofia: um possível diálogo com a teoria bergsoniana.....                                                          | 641 |
| <i>Áquila de Souza Toledo</i> .....                                                                                                     | 641 |
| El teatro participativo como metodología de formación ética para la acción moral. <i>un análisis desde la filosofía oriental</i> .....  | 658 |
| <i>La voluntad de la educación de intervención en la realidad social</i> .....                                                          | 658 |
| Betsy Perafán Liévano .....                                                                                                             | 658 |

|                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Políticas de la diferencia en el espacio educativo: derivas de la subjetividad frente al postulado universal de la igualdad .....          | 670 |
| Dra. Juliana Enrico .....                                                                                                                  | 670 |
| La teoria del conocimiento de Paulo Freire en una concepción de filosofía del oprimido .....                                               | 683 |
| Eliabe Gomes de Souza; .....                                                                                                               | 683 |
| Washington Lopes Goes .....                                                                                                                | 683 |
| Didáctica de la transgresión: Lineamientos para una nueva enseñanza moral. ....                                                            | 690 |
| Paola María del Consuelo Cruz Sánchez.....                                                                                                 | 690 |
| Deleuze Autista: repensando la educación especial .....                                                                                    | 699 |
| <i>Alejandro Vega</i> .....                                                                                                                | 699 |
| “Destruir”, Brincar e Imaginar: a Fórmula de Walter Benjamin para saber se continuamos ou não com o Projeto Pedagógico da Modernidade..... | 713 |
| Marcos André de Barros.....                                                                                                                | 713 |
| <i>“Rompiendo paradigmas del profesor-tutor desde la filosofía, para poner en práctica su curriculum”</i> .....                            | 723 |
| <i>L.C.E. Ruiz López Laura Alicia email: lauraruiz_05@hotmail.com</i> .....                                                                | 723 |
| Sociol. Artemio Ortiz Pérez.....                                                                                                           | 723 |
| Dr. Aniseto Cardenas Galindo .....                                                                                                         | 723 |
| Ing. Menelo Meza Rivas.....                                                                                                                | 723 |
| Os problemas da inserção da Filosofia no ensino médio brasileiro. ....                                                                     | 733 |
| Ensino de Filosofia: os desafios da educação estética na educação brasileira .....                                                         | 742 |
| Modos de <i>a-proximarse</i> al otro en la era del neoliberalismo compensatorio.....                                                       | 750 |
| <i>Sergio Riquelme Muñoz</i> .....                                                                                                         | 750 |
| <i>La filosofía de la educación</i> .....                                                                                                  | 767 |
| En el contexto de la sociedad posmoderna .....                                                                                             | 767 |
| <i>Diego Germán Pérez Villamarín</i> .....                                                                                                 | 767 |



# **LA FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN EN AMERICA LATINA DEBE CONTENER LA VOLUNTAD DE "INTERVENCIÓN" EN LA REALIDAD SOCIAL Y LOS DERECHOS HUMANOS**

**Over Humberto Serrano**

**Objetivo:** Motivar a los docentes de América Latina que el impartir educación presupone invitar a una realización de los Derechos Humanos en la realidad social.

**Justificación:**

“Educación es, en definitiva, todo lo que conforma lo humano. La Filosofía es llamada a transformar la realidad toda, desde una propuesta ético-educativa transformadora y revolucionaria. No podemos hablar de Filosofía sin educación, pero tampoco de educación sin Filosofía. La Filosofía sigue teniendo qué decir y proponer acerca de la tarea educativa”<sup>1</sup> es decir, la filosofía de la educación es la transformación del ser humano que cambia su realidad social para ser persona humana.

**Palabras clave:** filosofía, educación, América Latina, realidad social, Derechos Humanos

## **Un contexto de filosofía de la educación y derechos humanos en América Latina**

La profesora ROSA LUDY ARIAS CAMPOS<sup>2</sup> aporta una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, donde elabora una reflexión referida a la ética del cuidado y los derechos humanos con la finalidad de hacer más enriquecedora la intervención social del siglo XXI, que vista en función de educación y en especial de los derechos humanos, deja un mensaje que llena toda una filosofía de vida.

---

<sup>1</sup> Tomado de la fundamentación del Segundo Congreso Latinoamericano de filosofía de la educación: “La filosofía de la educación: Tradición y Actualidad” a realizarse el 21 al 23 de marzo de 2013 en la Universidad de la República – Montevideo –Uruguay.

<sup>2</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Socia**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

Se señala en el resumen de introito a la exposición de fundamentación que la “necesidad de acercar fronteras entre la ética y los derechos desde la perspectiva social aporta nuevos referentes para hacer frente a las exigencias prácticas en la construcción de sociedades justas, incluyentes y solidarias, lo que configura un marco de reflexión ético-político para analizar la realidad social y elaborar políticas y programas para el desarrollo humano y social” Visión que acerca a lo querido de la filosofía de la educación que acompañe la educación en derechos humanos, que se requiere en el presente siglo. Es decir, fortalecer la relación filosofía de la educación y educación en derechos humanos. En otras palabras se puede decir que en las Constituciones Políticas en la región de América del cono sur, se institucionalizaron los derechos humanos pero falta lo fundamental, hacer de ellos una cultura, que sólo es posible si acudimos como filosofía de educación, promoverlos, difundirlos y encontrar los espacios pedagógicos que hagan posible dicha tarea.

Tal posibilidad plantea en un momento dado, la profesora ROSA LUDY ARIAS CAMPOS, por lo menos en la discusión que presenta en uno de su texto que se halla en la plataforma virtual estructurado en tres partes: “la primera se ocupa de situar el planteamiento de la ética del cuidado; la segunda explora interrelaciones posibles entre la ética del cuidado y los derechos humanos; y la tercera deriva algunos retos que se desprenden de esta discusión para la intervención social”<sup>3</sup>.

En tal orden de ideas se trae su explicación referente al cuidado, que entiende se “constituye una práctica social sedimentada en la *cultura* de las relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno. Su abordaje contiene implicaciones multidimensionales, las cuales no necesariamente se han desarrollado de manera paralela y explícita en la historia de la humanidad”<sup>4</sup>.

Por tanto ello sirve de camino para una realización de filosofía de la educación que se proyecte a la educación en derechos humanos, ya que el “cuidado en la sociedad representa una condición natural del ser humano de protección afectiva de las relaciones vitales, configura una construcción social, dinámica y contextual, que incluye

---

<sup>3 3</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

<sup>4</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

razonamientos, sentimientos, tradiciones prácticas, imaginarios y regulaciones valorativas, jurídicas y políticas”<sup>5</sup>.

en otras palabras los profesores en un contexto de filosofía de la educación y derechos humanos en América Latina, en cada espacio del ejercicio de educar hay que hacerlo en miras que los estudiantes piensen y actúe en el marco de los derechos políticos y civiles, además, económicos sociales y culturales, sin olvidar los colectivos y del ambiente que resulta ser hoy los más vulnerados, sin una tarea que conlleve a decisiones de acción, es decir, que vaya más adelante de su simple promulgación en los textos legales, jurisprudencia y en densa doctrina al respecto.

En un artículo referido a la *“Concepción del Estado, Constitución y derechos humanos arte para fundamentar una argumentación”* se citaba a la profesora Ligia Galvis Ortiz quien reflexionaba en su obra sobre la *comprensión de los derechos humanos*, indicando que “Desde el punto de vista lo filosófico, es característica de los derechos humanos la pertenencia esencial a la persona como sus atributos fundamentales, y por ellos son inalienables e intransferibles. Desde el punto de vista político, determinan la relación entre el individuo y el Estado y el modo de ser del sistema democrático. Desde el punto de vista jurídico los derechos humanos son normas de carácter positivo”<sup>6</sup>.

Establecidas las anteriores precisiones se hace necesario precisar, lo que a bien considera la profesora de la Universidad de la Javeriana en torno a la perspectiva de los derechos humanos y las relaciones con la ética del cuidado que indefectiblemente ayuda al ejercicio de comprensión de la filosofía de la educación, la intervención y el sentido práctico de los derechos humanos, ello en un seguimiento hacia la construcción de una cultura de los derechos humanos en la primera generación de niños y niñas del presente siglo, con la finalidad que sus hijos, nietos de quienes construyen en derechos humanos, encuentren un mundo más participativo, plural, tolerable, que en los últimos tiempos han sido dejados de lado ante la imposición de un modelo de violencia que se percibe en colegios y universidades. De ahí que señale “El derecho, como la ética, surge de la costumbre y de la necesidad de regular la convivencia. Sus grandes preguntas han girado en torno a cómo ordenar las relaciones interpersonales, coordinar las acciones a través de normas y solucionar consensualmente los conflictos. En ello, la ética ha aportado los criterios valorativos para tomar decisiones justas, y el derecho, los criterios, procedimientos y

---

<sup>5</sup> Ibídem

<sup>6</sup> OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ *“Concepción del Estado, Constitución y derechos humanos arte para fundamentar una argumentación”* “Revista Academia Libre, Corporación Universidad Libre, Nro 5, julio 2004, p 72.

mediaciones que aseguran la justicia en las decisiones. Una y otro se complementan para construir los referentes de regulación que requiere la sociedad para la convivencia social, económica y política.

Tanto la ética del cuidado como los derechos conjugan una idea práctica a ser tenida en cuenta en el desarrollo social. El cuidado señala un propósito y una forma de consideración consigo mismo, con los otros y con el entorno; los derechos constituyen grandes parámetros para orientar e identificar el grado de desarrollo y el carácter democrático y justo de una sociedad.

Así mismo, el origen de la ética y de los derechos encuentra un punto de convergencia que alude al reconocimiento y a la reivindicación. La ética del cuidado llama la atención sobre las demandas del cuidado, los actores del cuidado y las situaciones que ameritan el cuidado, y los derechos se gestan a partir de la lucha protagonizada por actores sociales que, dependiendo de la carencia, el sufrimiento y como resultado de su indignación moral, han desarrollado protestas y movimientos para trascender situaciones de opresión, desigualdad, falta de cuidado y exclusión”<sup>7</sup>.

Ahora bien, “ La educación para la paz es una idea – fuerza a la que se hace mención en muchas de las Monografías vinculándolas estrechamente a la educación en derechos humanos, este es el caso de las Monografías de España, Colombia, Perú, Uruguay, Puerto Rico entre otras. (...) La relación entre la educación para la paz y los derechos humanos es interdependiente, dado que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones es el espacio propicio para la violación de los derechos humanos. En efecto, como lo señala SERPAJ – Uruguay, *“educar para la Paz y los Derechos Humanos ha sido y sigue siendo la herramienta más importante para trabajar por los cambios, para lograr la formación de una corriente social sensible y crítica ante las situaciones de violencia e injusticia, partiendo de la base de que construir Cultura de Paz y No Violencia implica trabajar a varios niveles: desde la conciencia individual , las actitudes y las relaciones personales hasta las estructuras sociales y políticas en las que vivimos”*<sup>8</sup> En otras palabras, la filosofía de la educación en América Latina debe contener la voluntad de "intervención" en la realidad social y los derechos humanos, en el entendido que la filosofía de la educación

---

<sup>7</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

<sup>8</sup> ABRAHAM MAGENDZO K. “Pensamiento e ideas –fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica”. Ediciones SM Chile S.A, 2009, pp 16 y 17.

debe ser la Paz en el Siglo XXI como cultura de derechos humanos en la primera generación de la persona humana.

Hay identidad de pensamiento o por lo menos de percepción en cuanto que dicha dinámica deja a trasluz “un desencuentro histórico entre la reflexión idealizada para alcanzar la justicia y lo que acontece en la realidad social, en donde, a menudo, las conquistas y los cambios para asegurar los derechos no responden a la evolución de la visión ético-política de los Estados, sino a los procesos de resistencia y a la capacidad de lucha por su reivindicación”<sup>9</sup>.

Tal es lo significativo de la filosofía de la educación llevada hacia una misión y visión de la cultura de los derechos humanos mediante un ejercicio de educación en derechos humanos en que juegan un papel fundamental los profesores dentro de los espacios de aula de clase, pero hay que ir en procura de ampliar el radio de acción, en el entendido que la educación no se circunscribe al escenario del colegio y la universidad sino que cobija otros espacios que instrumentalizan el proceso como son los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como la Internet.

Tal significación se identifica con el decir que “esta lucha durará tanto como el mundo, porque el derecho habrá de prevenirse siempre de los ataques contra la injusticia. La lucha no es, pues, un elemento extraño al derecho, antes bien, es una parte integrante de su naturaleza y de su condición de idea. Su consecución ha sido a través de la lucha, supone que el individuo y la sociedad están dispuestos a defenderlo; el derecho no es una idea lógica, es una idea de fuerza; he ahí por qué la justicia, que sostiene en una mano la balanza donde pesa el derecho, sostiene en la otra la espada, que sirve para hacerlo efectivo.

Pero a pesar de que los derechos humanos configuran una conquista, un reto de humanización, sin que se hayan aprendido sus mejores lecciones para resignificar el sentido de vivir y convivir, su plena realización sigue pendiente en la agenda de las sociedades modernas.

---

<sup>9</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

En el trayecto histórico de los derechos se pasa de su contribución a la reafirmación y la autorrealización, a la búsqueda de la cooperación entre la sociedad y el Estado, dado que algunos de ellos dependen de la voluntad individual y de la cooperación social, y otros, de la competencia estatal. En sus diversas definiciones se aprecian exigencias de dignidad, libertad, igualdad y facultades para reivindicar bienes primarios vitales para el ser humano, los cuales se concretan en cada época, a partir de la demanda que se hace de ellos y a la forma en que el Estado se organiza para dar respuesta”<sup>10</sup>.

Ahora bien en más de las veces los derechos humanos y su dinámica de darlos a conocer a través del ejercicio de la educación, pareciera ser, que se dejan más de las veces en una mirada de orden histórico rememorando las luchas y conquistas que la humanidad requirió para alcanzarlos y a su vez difundirlos en los momentos de lucha de independencia a lo que no fue ajeno el pueblo de América.

Hoy en día a pesar de dicho ejercicio de independencia no se alcanzó el ideal de hacerlos perenes, aplicativos, que alcance una realización real de los mismos, o tal vez se alcanzaron en una dimensión tan estrecha que se pensó en la plenitud de su realización, pero con el avance de las tecnologías entre ellas las que se mueven a través de las comunicaciones, que hoy son de cobertura global e instantáneas, dejan ver que hay que seguir por su difusión, conquista y practica en un modelo de cultura de derechos humanos para todos y el único puente se puede tender es una filosofía de la educación en América Latina con voluntad de "intervención" en la realidad social y los derechos humanos. “Así se encuentra que los derechos humanos se conciben como una idea práctica, es decir que indican un fin y un medio, y este último, por muy variado que sea, se reduce a la lucha contra la injusticia, la violencia y a la búsqueda de la cooperación para el desarrollo.

El fin traduce una finalidad ética, y el medio conjuga la apropiación moral en la convivencia social, las garantías jurídicas para la distribución de bienes y servicios, y el desarrollo de políticas sociales. De ahí que se plantee que los derechos humanos involucran tres dimensiones: la ética, la jurídica y la política, las cuales, en el campo de la intervención social, es necesario abordar integralmente en los procesos de desarrollo que se agencien.

---

<sup>10</sup> <sup>10</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

Las elecciones del tipo a qué o a quién cuidar, cómo, cuándo, con qué intensidad presuponen valores como la justicia, la igualdad, la equidad, la tolerancia, la honestidad, pero también límites y obligaciones encabeza de lo que liga la ética, de manera directa, con los derechos.

Por ello es preciso aprender a reconocer y distinguir entre necesidades reales y objetos empíricos de deseo, lo que genera grandes preguntas en torno a su análisis desde los valores cívicos y los derechos humanos. El cuidado es una virtud dependiente de otras: justicia, responsabilidad, respeto, conocimiento, equidad, gratitud, y una de las manifestaciones de los derechos en su proceso de realización encuentra en la ética del cuidado elementos para fortalecer su fundamento y puesta en práctica en los diversos campos de la convivencia”<sup>11</sup>.

Tales evidencias de un ejercicio teórico práctico para llegar a una cultura de los derechos humanos es indispensable, por tanto seguir empeñados en que el camino más seguro y garantía de ello es una filosofía de la educación donde cada saber, cada ejercicio pedagógico, cada estrategia de educación al ser revisado encuentre su contenido inmerso en los derechos humanos.

En un rápido decir desde lo político, cabe señalar: “ Surge a grandes rasgos la inquietud si nuestra autonomía en sentido optimista de escoger opciones de orden democrático y participativo, previamente requiere de una pedagogía de participación y debate dirigida a que se tenga claridad en las opciones y la posibilidad de ejercer el sufragio inteligente, programático , con contenido analítico desde lo social, político, jurídico, cultural, devaluando el tinte emocional o de contraprestación a una dádiva”<sup>12</sup>. Es decir la filosofía de la educación en el campo de los derechos humanos en un ejercicio de intervención debe llegar a todos los ciudadanos, de ahí la importancia de crear una cultura en los niños de paz y participación en los primeros veinticinco años del Siglo XXI como muro de contención al conflicto del Siglo XX.

Por tanto encontramos nuevamente una identidad entre la filosofía de la educación para la cultura real de los derechos humanos y el decir de la profesora ROSA LUDY ARIAS, al señalar en su trabajo llevado a la plataforma de internet los:

---

<sup>11</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp. 25-36.

<sup>12</sup> OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ “*Elección y Derechos Humanos*”, Revista Misión Jurídica, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2003, p 89.

*Retos para la intervención social desde la ética del cuidado y los derechos humanos* en que menciona, ser testigo el acontecer histórico en que los derechos y en especial aquellos que tienen una mayor afinidad con la persona humana que “requiere equilibrar sus dimensiones ético-política y jurídica; sus aspectos teórico-prácticos; sus consideraciones racionales, emocionales y contextuales; su carácter individual y social, y, sobre todo, consolidar el establecimiento de mecanismos crecientes de participación democrática en la construcción de conocimiento, actitudes y ejercicio de derechos, en condiciones de corresponsabilidad. Por ello, una intervención social para el nuevo siglo podría tener en cuenta:

La necesidad de que las ciencias sociales profundicen en el debate de la ética, los derechos y la política, para redimensionar los referentes epistemológicos, disciplinares y profesionales, que orientan la construcción de conocimiento para el desarrollo social.

Fortalecer la predisposición ética por el cuidado de sí, de los otros y del entorno, para descifrar el sentido que está detrás de los DDHH, de tal forma que su ejercicio responda a posturas emocionales, culturales, racionales y razonables. Pero esto no sería suficiente si además de ello no se agencian políticamente todos los grupos de derechos como una responsabilidad conjunta de todas las instancias de la sociedad, ya que muchos de ellos son imposibles de ser cumplidos sin el concurso de un Estado de bienestar social y democrático.

Resignificar el cuidado, articulando su tradición histórica y cultural, su dimensión ética y su relación con las formas de realizarlo; igualmente, apropiarse de los referentes del derecho, los derechos humanos y sus implicaciones en las políticas de cuidado para el desarrollo humano y social.

Alimentar la ética del cuidado como una práctica social y una necesidad de resistencia ante la indolencia, centrada en el consumismo, la competitividad y el ejercicio del poder, al servicio sólo del dinero y de la burocracia estatal.

Extender de manera creativa en los aprendizajes sociales, las prácticas de cuidado, no sólo con nuestros próximos, sino con nuestros conciudadanos, con la sociedad y con el mundo globalizado, como un ejercicio de responsabilidad planetaria.



Acercarse afectiva y comprensivamente a los sentidos del cuidado, implícitos en los derechos, y a las responsabilidades en derecho, que encarnan el cumplimiento del cuidado, para que exista corresponsabilidad en la realización del cuidado y los derechos.

Incorporar con mayor conciencia, dominio y fuerza, en la investigación, diagnóstico, orientación, formación, gestión social, y organización y participación, procesos propios de la intervención social, la perspectiva ético-política del cuidado y los derechos humanos.

Apoyar desde la relación ética del cuidado-derechos humanos, la generación de nuevas alternativas para la intervención social en las situaciones que demuestran debilidad del cuidado y ausencia de garantía de derechos, con especial énfasis en la protección integral de la infancia, de la familia, de poblaciones en situación de vulnerabilidad social y política, entre otros grupos.

Incorporar en las políticas públicas el enfoque del cuidado, argumentado desde los derechos humanos, como referente para definir la calidad de la convivencia y de la prestación de servicios, y como marco de acción colectiva para el agenciamiento de la participación y la resistencia por una sociedad más justa y solidaria.

Situar el enfoque del cuidado como un imperativo ético-político, una exigencia jurídica y una responsabilidad política, para la construcción del mundo privado y público, que contribuye a consolidar la equidad de género, la igualdad, la solidaridad, el tejido y apoyo social, y la justicia social.

Generar procesos que permitan avanzar en el reconocimiento y dignificación del cuidado como una función político-social, que requiere apoyo del Estado para su realización, tanto en las instituciones destinadas para ello (hospitales, albergues, colegios...) como en los hogares y comunidades que se ven expuestos por la fuerza de los acontecimientos a realizarlo.

Adelantar debates que movilicen a la opinión en torno a la remuneración justa del cuidado, y a los servicios del Estado para el cuidado, sobre todo en los casos crecientes y complejos de invalidez, enfermedad crónica, abandono infantil, desplazamiento, vejez, lo cual es prioritario en nuestro contexto.

Formar para el autocuidado, el cuidado del otro y del entorno, y potenciar redes para el cuidado ciudadano local y planetario, en coordinación con las agencias sociales

gubernamentales y no gubernamentales, lo que permitirá recuperar el saber popular cultural del cuidado, mejorarlo y complementarlo con la función técnico-normativa del Estado”<sup>13</sup>.

De suerte que el mensaje que presenta la ROSA LUDY ARIAS profesora de la Universidad Javeriana hace un aporte a lo que resulta significativo desde la filosofía de la educación hacia una cultura de los derechos humanos en la mejor forma cimentada en las juventudes de la primera generación del Siglo XXI, que reclama nuestra América Latina y que sólo es posible mediante un ejercicio de intervención que fortalezca el proceso, que bien cierto no debe quedar como un propósito de aula de clase, sino que se debe extender a los medios de comunicación , escritos, hablados y audio visuales e igualmente en las nuevas tecnologías que hoy ocupan gran tiempo de la niñez y los adolescentes como es la internet, que en muchos países de América Latina alcanzan una alta cobertura para los estratos más bajos. Es decir ello, es una plataforma que debe mover a los educadores, padres de familia y autoridades hacer más posibles los derechos humanos en el planeta.

### **UNA OBRA EN AMERICA LATINA PARA LA "INTERVENCIÓN" EN LA REALIDAD SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN DERECHOS HUMANOS.**

La segunda parte de la presente disertación se fundamenta en “*persona, derechos humanos y educación una filosofía de la educación*”<sup>14</sup>, obra que resulta complementaria a lo dicho en la primera parte, en el entendido que como bien se expresa en ella es un libro de Filosofía de la Educación que concreta en un marco quíntuple factores que permea el desarrollo del hombre en su acepción de persona humana haciendo de él esencial en el orden ontológico, gnoseológico e histórico-cultural. El ser humano así entendido constituye el sujeto de los Derechos Humanos<sup>15</sup>.

Hay que decir de la obra que resulto llamativa por su mismo titulo, lo que hizo pensar en la Filosofía de la Educación como escenario para hablar, disentir y entrar en propuesta de consenso en torno de los derechos humanos en América Latina como posibilidad de

---

<sup>13</sup> ROSA LUDY ARIAS CAMPOS “Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI, **Trabajo Social**. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Nro 9, 2007, pp, 25-36.

<sup>14</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) “Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación” editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

<sup>15</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) “Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación” editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

cultura, para las generaciones del primer cuarto de siglo XXI, que facilite un mejor vivir a sus próximas generaciones en el siglo presente y en los venideros.

De otra parte resulta indispensable indicar, que en Colombia agrega “el profesor Burbano Villamarín que la tradición ontológica y deontológica se recogen importantes instrumentos internacionales para la protección de derechos humanos, generando una construcción variada y extensa sobre la característica de los derechos humanos, presentando algunas de ellas:

Universales: los derechos humanos se predicen de todas las personas sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, condición social o política, los tienen las personas, dada su condición de tal, en todas partes del mundo.

Absolutos: los derechos humanos son concebidos como los requerimientos morales más fuertes, que solo pueden entrar en conflicto con otros requerimientos de orden moral, esto es con otros derechos humanos. Derechos de naturaleza legal o simplemente reglamentaria no podrían entrar en contradicción con los derechos esenciales de las personas, porque simplemente los desplazan.

Inalienables: los derechos humanos son de tal naturaleza que ni su propio titular puede renunciar a ellos”<sup>16</sup>

Tales señalamientos no están de menos en la filosofía de la educación que se espera los profesores impartan en el planeta y además en el ejercicio de educación mediante el uso de nuevas tecnologías y medios de comunicación ellos resulten ser propulsores de paz y de intervención en América Latina.

Volviendo a la obra “*persona, derechos humanos y educación una filosofía de la educación*”, resulta significativo lo dicho en su *introducción* mirando *al concepto y los factores de la educación*:

Al señalar que “La actividad de la educación es una tarea fundamental en todas las sociedades y culturas. Sin ella la cultura no se puede transmitir de generación en generación, porque no se hereda biológicamente. Cada ser humano que nace tiene que aprenderla. Por otra parte, no existe ni puede existir sociedad humana alguna sin algún tipo

---

<sup>16</sup> Cf. CARLOS ALBERTO SAAVEDRA Y OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ “Derechos Humanos: Toda Una cultura”. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2008, pp 18 y 19.

de cultura. La cultura se constituye de todo tipo de normas y pautas de comportamiento, de saberes y de técnicas. Cuando nace un ser humano ya tiene establecidas en la cultura de sus padres las formas en que ha de satisfacer sus necesidades y los caminos que de seguir para alcanzar sus aspiraciones. Y todo eso lo tiene que aprender por medio de la educación.

La educación constituye así una actividad de primer orden en la sobrevivencia y el desarrollo del hombre, como individuo y como sociedad. Bien se merece, por tanto, una atención especial por parte de la reflexión filosófica. El esfuerzo filosófico ayudará a comprender el complejo fenómeno de la educación, a fundamentarlo y a tomar conciencia de su enorme importancia en la vida humana.

Ese análisis filosófico, llamado *Filosofía de la Educación*, tiene como primera tarea la de esclarecer y determinar el concepto mismo de “educación”. Un concepto que parece sencillo y evidente a primera vista, pero que se complica enormemente en cuanto nos paramos a hacer preguntas sobre él. Por eso J.M. Quintana, especialista en esta materia, observa al respecto: *Ocorre que el concepto de educación no es un tema simple, sino muy problemático, y en cuanto uno penetra en él ya no sale, y debatiéndose con el mismo desarrolla gran parte de la Teoría de la Educación*”<sup>17</sup>

En la obra referida se indica que la “multidimensionalidad y polisemia se revelan de muchas maneras, no siendo extraño los diferentes modos de entender la educación, para lo cual se cita a Platón quien la entiende como el dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces, mientras James Mill la define como el hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí y para sus semejantes. Además otros “la entienden como un proceso de *socialización*, como Durkheim, o de *enculturización* (Hoebel.Weaver) o de *adaptación al medio* (enfoque ecológico). Se puede resaltar el aspecto activo o el pasivo del sujeto que recibe la educación, el aspecto de autodesarrollo o el del heterodesarrollo, el aspecto intencional o el espontáneo, al educador o al educando, a la autoridad o a la libertad, al aspecto renovador o al conservador de la educación, a la educación como tarea o como producto, como instrumento de transmisión de la ya sabido o como desarrollo del pensamiento, como fenómeno individual o social, etc.”<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) “Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación” editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

<sup>18</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) “Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación” editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

Aquí en este punto es fundamental resaltar sus implicaciones que tiene en la infancia cuando se pretende crear cultura en el caso en lo referente a los derechos humanos. Pero ante todo “*La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*” que fomenta la UNESCO en el ámbito de las Naciones Unidas señala que “La palabra educación designa el proceso global de la sociedad a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional, y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes y conocimientos. Este proceso no está limitado a una actividad determinada” además, “Los términos comprensión, cooperación y paz internacionales deben considerarse como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el texto de la presente recomendación, las diversas connotaciones de esos términos se sintetizan a veces en una expresión sucinta: educación para la comprensión internacional”<sup>19</sup>.

Esta multidimensionalidad del fenómeno educativo no sólo da lugar a una pluralidad de lo que se llama "Ciencias de la Educación", sino también a una multiplicidad de teorías dentro de cada una de esas ciencias. La educación aparece como un problema histórico (Historia de la Educación), un problema biológico (Bases biológicas de la Educación), un problema físico (Educación física), un problema psicológico individual (Psicología de la Educación), un problema psicológico social (Psicología Social de la Educación), un problema sociológico (Sociología de la Educación), un problema ecológico (*Ecología de la Educación*), un problema cultural (Antropología Cultural de la Educación), un problema teórico científico (Teoría general de la Educación), un problema tecnológico y práctico (Pedagogía General), un problema teológico (Teología de la Educación), un problema filosófico (Filosofía de la Educación), etc. También es un problema didáctico, político, económico, ético, etc., dando lugar a las respectivas ciencias particulares de la educación o a parte de las mismas”<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Cf. CARLOS ALBERTO SAAVEDRA Y OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ “Derechos Humanos: Toda Una cultura”. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2008, p 435.

<sup>20</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) “Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación” editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

Otro punto que inquieta dentro del marco de la filosofía de la educación en América Latina encaminada a contener la voluntad de "intervención" en la realidad social y los derechos humanos, tiene que ver con *la utopía personalista de la educación* en un orden antropológico como se señala en el trabajo "*persona, derechos humanos y educación una filosofía de la educación*", que en el marco de su introducción indica que cuando C "se habla de *humanismo personalista* es porque existen otros humanismos, que parten de diferentes interpretaciones del hombre. Hay, por ejemplo, un humanismo idealista, que descuida la dimensión material del hombre; hay un humanismo materialista, que descuida su dimensión espiritual; hay un humanismo individualista, que descuida su dimensión comunitaria; hay un humanismo colectivista, que descuida su dimensión individual. El humanismo personalista busca una integración y un equilibrio entre todas esas dimensiones del ser humano". Que en el sentir de lo acogido en la disertación no es más que una expresión de la filosofía de la educación en derechos humanos, que se ocupa en su momento de derechos políticos, civiles, económicos, sociales, culturales y del ambiente.

Ante ello también es pertinente lo que se dice en la obra que "no se puede decir que sólo exista un personalismo. Más bien hay que conocer distintas tendencias personalistas. Los puntos clave en que se suelen diferenciar están en el problema de la relación persona comunidad y en el problema de la relación persona-Ser Absoluto (Dios). Del hecho de que se acentúe más el aspecto individual de la persona o su aspecto comunitario, el sentido inmanente (negando o prescindiendo de toda relación al Ser Absoluto) o el sentido trascendente (poniendo como fundamental esa relación), resultan diferentes maneras de entender el personalismo y de extraer consecuencias educativas y sociopolíticas"<sup>21</sup>.

En otras palabras se indica que el "Personalismo en cuanto movimiento genera una pluralidad de filosofías concretas cuyos elementos comunes se podrían resumir en los siguientes puntos: Frente al individualismo se defiende una integración del individuo en la sociedad y en la historia. Frente al anonimato de las fuerzas técnicas, económicas y políticas, se lucha por una recuperación del sujeto personal. Se opone a toda forma de colectivismo y masificación del individuo. Afirma un no rotundo al borreguismo. Frente a toda forma de totalitarismo, sea de derechas (fascismo) o de izquierdas (marxismo), defiende la forma de convivencia social como comunidad de personas o forma democrática distinta de la democracia liberal (basada en la ley del más fuerte y de la

---

<sup>21</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) "*Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación*" editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

competencia) y de la democracia marxista o Dictadura del Proletariado (basada en la lucha violenta de clases y en el dirigismo de un Partido clasista).

Frente al materialismo, tanto monista como dialéctico, defiende la primacía del espíritu personal, con su libertad y creatividad y, en el caso del personalismo trascendente, con su "apertura" al Absoluto. Frente al idealismo y al espiritualismo desencarnado, defiende la materialidad, la corporeidad y el compromiso histórico de la persona humana. En todos los casos, sin embargo, el postulado fundamental es la persona humana”<sup>22</sup>.

### **Conclusiones**

Educación conforma lo humano pero a su vez transforma al ser humano y su realidad social para ser persona humana.

Las Constituciones Políticas en la región de América del cono sur, se institucionalizaron los derechos humanos pero falta lo fundamental, hacer de ellos una cultura,

La educación en derechos humanos, requiere en el presente siglo fortalecer la relación filosofía de la educación y educación en derechos humanos.

En cada espacio del ejercicio de educar hay que hacerlo en miras que los estudiantes piensen y actúe en el marco de los derechos políticos y civiles, además, económicos sociales y culturales, sin olvidar los colectivos y del ambiente.

La filosofía de la educación, la intervención y el sentido práctico de los derechos humanos debe ser un seguimiento hacia la construcción de una cultura de los derechos humanos en la primera generación de niños y niñas del presente siglo, con la finalidad que sus hijos, nietos de quienes construyen en derechos humanos, encuentren un mundo más participativo, plural, tolerable, que en los últimos tiempos han sido dejados de lado ante la imposición de un modelo de violencia que se percibe en colegios y universidades

La educación hacia una cultura de los derechos humanos para los jóvenes de la primera generación del Siglo XXI, que reclama nuestra América Latina sólo es posible mediante un ejercicio de intervención que fortalezca el proceso, que bien cierto no debe quedar como un propósito de aula de clase, sino que se debe extender a los medios de

---

<sup>22</sup> [JESUS AVELINO DE LA PIENDA](#) “Persona, Derechos Humanos y Educación Una filosofía de la educación” editorial, Ediciones de la Universidad de Oviedo (EDIUNO), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

comunicación , escritos, hablados y audio visuales e igualmente en las nuevas tecnologías que hoy ocupan gran tiempo de la niñez y los adolescentes como es la internet, que en muchos países de América Latina alcanzan una alta cobertura para los estratos más bajos.

La filosofía de la educación en los primeros veinticinco años del Siglo XXI debe ser pensada y aplicada en razón de la persona humana, es decir, en el ser, hacer y tener siempre un referente en los derechos humanos.

Quienes constituyen para el 2025, la segunda generación hoy primera generación del Siglo XXI serán el resultado de todo un ejercicio de promoción y promulgación de los derechos humanos que podemos denominar “Derechos Humanos de Frontera en América Latina una filosofía de la educación para la dignidad y consolidación de la persona humana”.

La filosofía de la educación debe constituirse en una tradición de palpitante actualidad donde la persona humana en América Latina conozca, interiorice y practique los derechos humanos como contenido de voluntad de "intervención" en la realidad social.



## **Perspectivas paradigmáticas da formação de professores:**

### **possibilidades de aprendizagem comunicativa**

***Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi:*** Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [devechi@unb.br](mailto:devechi@unb.br)

*Profa. Dra. Gionara Tauchen:* Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: [giotauchen@gmail.com](mailto:giotauchen@gmail.com)

*Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan:* Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [trevisanamarildo@gmail.com](mailto:trevisanamarildo@gmail.com)

### **Resumo:**

O artigo discute as possibilidades de uma aprendizagem comunicativa entre as diferentes abordagens epistemológicas utilizadas nas pesquisas realizadas na área de formação de professores, tendo como referência os propósitos de continuação do mundo da ação e do mundo discursivo. O estudo, de natureza reconstrutiva, analisou as abordagens paradigmático-epistemológicas que perpassam as teses de doutorado sobre formação de professores, defendidas nas universidades federais brasileiras, no último triênio de avaliação da Capes (2007 - 2009). Buscou-se identificar os elementos que caracterizam as abordagens: materialista-histórica, fenomenológico-hermenêutica, epistemologia da prática, epistemologia da complexidade, teoria da representação social e pós-estruturalista - indicando saberes comuns capazes de colocar, como referência prática necessária, as relações discursivas. Concluímos que existe, nos trabalhos de diferentes abordagens, uma pretensão à objetividade prática que autoriza o desenvolvimento de aprendizagens comunicativas, explicitando a possibilidade evolutiva de processos de entendimento entre o que a realidade ensina na experiência com o mundo e o que se aprende na troca argumentativa.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Pesquisa. Formação de professores. Aprendizagem comunicativa.

## Considerações iniciais

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil já possuem certa densidade histórica, com significativas contribuições, capazes, conforme expressa Macedo (2010, p. 22), de “[...] criar e desenvolver um debate relativamente (in)tenso sobre sua emergência”, seus estruturantes epistemológicos e político-pedagógicos. Ou seja, a formação de professores vem sendo um tema central para as (re)configurações socioeducativas, colocando os atores implicados nos processos formativos diante de responsabilidades históricas locais e globais. No entanto, Gatti (2010) aponta a ausência de uma base formativa comum nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas, como uma das causas do cenário ambíguo e fragmentado em que a área se encontra. Segundo a autora, apesar de constantes discussões, ainda temos dificuldade de lidar com os propósitos dessa formação, tendo em vista a complexidade da sua demanda no que se refere ao compromisso de atender as necessidades da escola básica, além, é claro, de outras instâncias formativas.

Diante disso, o que temos é um quadro diversificado, tendo em vista que as instituições possuem autonomia para “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Assegurando a tarefa de atender os objetivos dos contextos, os currículos são construídos a partir da compreensão das comissões institucionais representativas, perpetuando um quadro de diversidade formativa, provocando dúvidas em torno da legitimação prática dos seus objetivos. Trata-se de uma tendência que, na tentativa de superar as metanarrativas educacionais por meio de práticas de autorreflexão e afirmação das necessidades adversas da vida, parece incorrer na diminuição do compromisso e da responsabilidade com a prática coletiva. Tal parece ser o que Habermas (2002a, p.422) critica na compreensão de subjetivação de Foucault, dizendo que “a hostilidade metodológica contra a razão pode ligar-se a uma ingenuidade histórica com que as investigações desse tipo se movem hoje na terra de ninguém, situada entre a argumentação, a narrativa e a ficção”. Numa mesma instituição, é possível encontrar interpretações e ações distanciadas que parecem tratar de realidades completamente impossíveis de serem compartilhadas. Pode-se dizer que se trata de um momento crítico da formação docente, em que, ao mesmo tempo em que nega a fundamentação teórica única, por não atender a multiplicidade do movimento histórico e dos contextos, apropria-se de várias perspectivas sem a devida aprendizagem argumentativa mútua.

Em função da compreensão de que é preciso resistir a toda e qualquer tentativa de unidade interpretativa, os acertos na discussão sobre formação de professores têm sido uma tarefa árdua, haja vista a necessidade de afirmação da liberdade dos discursos. No

entanto, no lugar da afirmação das múltiplas possibilidades discursivas, o que temos é “uma guerra epistemológica pautada pela tendência de estabelecer supremacia de uma visão frente à outra, à base de denúncias ideológicas mútuas” (FLICKINGER, 2004, p. 203). O resultado disso não tem sido o correto equacionamento dos problemas da área, mas, sim, o avanço de um cenário empobrecido, em que a compreensão do outro é entendida como ofensiva e afrontosa, nunca uma opinião a ser avaliada ou reconhecida. Por isso, talvez seja o momento de repensar a ideia de unidade de entendimento por meio de estruturas comunicativas, apostando no consenso como *telos* de compreensão nas diferenças e, assim, como possibilidade de desproblematização das questões práticas diante do mundo comum.

Frente a tal preocupação, busca-se a apropriação da perspectiva comunicativa de Habermas para analisar a possibilidade de fomentar uma comunicação mais ampliada no tratamento da formação docente, acreditando que essa posição poderá contribuir mais enfaticamente para as práticas educacionais. Segue-se a perspectiva do autor, de que é necessário desenvolver um discurso mais universalizado, para evitar relativismos ou irracionalismos que conduzem a posições exageradamente contextualistas. Segundo ele, é no discurso com pretensões de universalidade que podemos “examinar criticamente e certificar os saberes tornados problemáticos. Os acertos comunicativos contribuem no sentido de nos libertarem das condutas inadequadas e dos fracassos, orientando-nos diante das atividades teóricas e práticas de uma forma que talvez nenhuma interpretação isolada conseguisse fazer” (HABERMAS, 2004, p.50). Trata-se de ultrapassar, portanto, os discursos particularistas em favor de acordos mais favoráveis a práticas comuns.

Sendo assim, enquanto a tendência atual é abandonar a razão em favor da multiplicidade linguística e discursiva, Habermas procura desenvolver os aspectos comunicativos da racionalidade, colocando a razão na base de validade da comunicação. Trata-se de uma racionalidade não unilateral, possível apenas pela multiplicidade das vozes e “compreensível de uma linguagem para outra” (HABERMAS, 2002b, p. 153). Um enunciado só é racional nessa perspectiva quando satisfaz as condições necessárias de uma comunicação voltada ao entendimento, quando os sujeitos saem dos limites de suas subjetividades em favor da intersubjetividade justificada.

No entanto, para que a comunicação ultrapasse as argumentações advindas dos contextos específicos, é necessário partir de uma referência mundana, entendida por Habermas como certezas não epistemológicas necessárias à ação no mundo. Trata-se de certezas que se manifestam “no agir apenas operativamente e, portanto, de modo não-temático”, o qual “confere às pretensões de verdade discursivamente tematizadas um ponto de referência que transcende toda justificação” (HABERMAS, 2004, p.50). A verdade,

para o autor, vai além da justificação, pois as suas condições de possibilidade devem ser preenchidas pela própria realidade” (HABERMAS, 2004, p. 24). O autor defende assim a suposição de um mundo realista como antecipação necessária ao entendimento, transcendendo as formas particulares de vida e de horizontes epistemológicos próprios.

No sentido de identificar a possibilidade de comunicação entre as diferentes abordagens paradigmáticas utilizadas nas investigações sobre formação de professores, busca-se reconhecer as certezas compartilhadas na área, apostando na possibilidade de ampliar os entendimentos sobre o assunto e, desse modo, permitir ações práticas bem sucedidas. Tratamos de reconhecer o que Habermas (2004) entende como certezas não epistêmicas, ou seja, elementos tidos como não problemáticos que possam encaminhar as discussões para além dos campos paradigmáticos de justificação. Essa representa uma reviravolta na discussão sobre formação de professores, pois deixa-se de defender discursos isolados em favor de um discurso preocupado com o coletivo, posto que alicerçado na busca do êxito das práticas vividas e compartilhadas.

Para alcançar tal objetivo, procura-se catalogar os paradigmas que orientam os saberes na área de formação de professores, procedendo a uma análise das teses de doutorado em educação que tratam do assunto, tendo como delimitação as que foram defendidas em universidades federais no último triênio de avaliação da Capes (2007, 2008 e 2009), disponibilizadas no portal domínio público. O estudo é de natureza reconstrutiva (TREVISAN, DEVECHI, 2010), pois intenciona apresentar compreensões que possam repensar as diversificadas contribuições que têm sido dadas ao tema, à luz de uma compreensão mais ampla, na qual elas possam ser incluídas. O objetivo não é enfraquecer as pretensões particularistas de veracidade, mas, pelo contrário, estabelecer um vetor pelo qual elas possam se reconhecer, se orientar e, dessa maneira, se fortalecer, beneficiando-se da aprendizagem recíproca de experiências compartilhadas intersubjetivamente. Para tanto, o recurso utilizado para o levantamento do material foi a busca por palavras-chave que tivessem relação com o tema da formação de professores, como: formação do professor, formação docente, formação de educadores ou formação do educador. Ao todo foram identificadas 49 teses provenientes das diferentes regiões do país, expressando uma ideia que baliza o estado da arte das pesquisas realizadas na área. A maior parte das teses defendidas nessas instituições está disponibilizada no portal do domínio público, o que facilitou o acesso às produções de diferentes regiões do país. Tratamos de levantar as discussões que estão influenciando a opinião da área sobre o assunto, tendo em vista que se acredita que as pesquisas de doutorado são elementos representativos do desenvolvimento desse contexto.

Procedeu-se ao mapeamento das categorias epistemológicas, metodológicas e teóricas das 49 teses, identificando, basicamente, a abordagem metodológica utilizada por cada uma delas. E, além disso, alguns elementos complementares a essa visão, tais como: o problema de pesquisa, os objetivos do estudo, a perspectiva de cientificidade, os métodos de pesquisa, os instrumentos de coleta ou produção de dados, as concepções de sujeito e objeto, a relação teoria e prática, a concepção de formação de professores, o paradigma que a sustenta, a relação particularidade e totalidade e os autores utilizados. A ideia foi, primeiramente, observar os elementos implícitos e explícitos que pudessem caracterizar as abordagens epistemológicas utilizadas nos trabalhos, para então, reconhecer os entendimentos compartilhados que podem ser colocados como referência para a aprendizagem comunicativa.

### **A objetividade prática comum e a possibilidade de uma aprendizagem comunicativa**

Habermas (2004) apresenta a aprendizagem como processo evolutivo, num sentido de continuidade entre o que se tem objetivamente (questões não problemáticas) e aquilo que se pode desproblematizar por meio da comunicação. Entende como objetivo aquilo que, junto às práticas cotidianas, funciona (certezas não epistemológicas), e é discutível aquilo que encontra resistência diante do mundo, manifestando-se por meio dos problemas encontrados. Para o autor, essas questões problemáticas só podem ser encaminhadas ao discurso tendo como referência essas “certezas”, único caminho pelo qual é possível uma aprendizagem evolutiva. Trata-se de um processo circular, no qual as dificuldades comuns são discutidas diante dos saberes que já encontraram o sucesso prático, tendo como foco uma compreensão sempre melhorada. O autor explica que o trato cotidiano com o mundo “manifesta a resistência dos objetos a que nos referimos quando afirmamos fatos sobre eles” (HABERMAS, 2004, p. 35), oferecendo falibilidade aos consensos discursivos. Assim, a cada correção discursiva, surge uma nova aprendizagem, um saber sempre melhorado. A tarefa do discurso encaminhado ao entendimento seria desproblematizar os saberes práticos para que eles possam entrar em acordo com o mundo.

Para o autor, o discurso oferece a oportunidade não individualizada de renovar as veracidades da prática, pois o conhecimento se desenvolve por um processo de evolucionismo natural em que os processos de aprendizado cultural apenas “dão continuidade aos ‘processos de aprendizado evolucionários’ prévios, os quais, por seu turno, produziram as estruturas de nossas formas de vida” (HABERMAS, 2004, p. 36). Com isso, Habermas não quer oferecer explicações causais para o conhecimento racional, pois a explicação causal afeta a gênese e não a validade (necessidade e universalidade)

(DUTRA, 2005). A intenção do autor é abordar o conhecimento como possibilidade de estabelecer continuidades de estruturas sempre mais elaboradas, capazes de alimentar a reconstrução racional das interpretações do mundo vivido.

A sua perspectiva é permitir que os saberes sejam constantemente reparados diante das necessidades de um mundo comum, o qual se coloca como resistência às nossas ações. Desse modo, o conhecimento verdadeiro se realiza à luz da capacidade do homem de falar e agir integrado às relações com o mundo real. Na verdade, são duas vertentes complementares: o discurso e a ação, que se completam na aprendizagem entre a problematização e a solução argumentativa. Habermas (2004, p. 35) explica essa situação, dizendo que: “nas interpretações fundamentais, reflete-se o que a realidade nos ensina em nosso trato ativo com o mundo e o que nos ensinam as objeções que encontramos na troca discursiva”. Assim a renovação dos discursos práticos acontece pela tradução das certezas abaladas da ação em enunciados hipotéticos e pela retradução das asserções discursivamente justificadas em certezas da ação restabelecida.

### **Aprendizagem comunicativa entre as perspectivas paradigmáticas nas pesquisas sobre formação de professores**

A partir da pesquisa realizada foi possível fazer uma apreciação quantitativa acerca das perspectivas teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas nas pesquisas sobre formação de professores, bem como perceber a evolução das discussões realizadas nesse cenário. Das 49 teses analisadas, 17 são claramente fundamentadas no materialismo-histórico, 18 estão fundamentadas na epistemologia da prática, 9 têm como alicerce fundamentador a perspectiva fenomenológico-hermenêutica, 6 encontram-se embasadas na epistemologia da complexidade, 5 são fundamentadas na teoria da representação social e 4 são pós-estruturalistas.

A partir da identificação das especificidades das teses, foi possível contextualizar a tendência de como o seu formato vem sendo entendido pelos pesquisadores da área de educação. Diante das compreensões, percebeu-se que, embora alicerçadas em paradigmas diferenciados, as problematizações aparecem de formas muito aproximadas, evidenciando certezas comuns a todas elas. Há, portanto, grande possibilidade de comunicação entre as diferentes abordagens paradigmáticas que tratam a formação. Os propósitos identificados são saberes que não encontram resistência nas atividades práticas cotidianas junto ao mundo real e que por isso se colocam como uma referência comum. Trata-se de uma objetividade alcançada nas experiências práticas que simplesmente se dão a partir da estabilidade diante do mundo e que por isso podem ser colocadas como ponto de partida para a aprendizagem comunicativa. A identificação dessas certezas coletivas justifica a aproximação das diferentes abordagens em relação às suas questões problemáticas. Para

além das suas especificidades, as raízes dos problemas são praticamente as mesmas, pois partilham de experiências comunicativas.

Mesmo tratando da formação de professores em diferentes níveis e modalidades, existem verdades compartilhadas no trato ativo com o mundo, ou seja, verdades não questionadas que são utilizadas por todos os discursos. Certezas como a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, a necessidade de associação entre teoria e prática, a necessidade da formação continuada dos professores, de reflexão crítica das práticas como elas acontecem e de crítica ideológica. E ainda, que a educação deve ser emancipatória, devendo respeitar as diferenças e preocupar-se com os contextos. Por fim, elas têm em comum o pressuposto de que o sujeito é histórico, o professor deve ser pesquisador, a realidade é complexa, entre outros.

Pode-se dizer que em geral todas as pesquisas se empenham na busca pela compreensão de como ocorre o processo de formação docente, explicitando uma vontade coletiva de transformação do estado atual da constituição formativa, tendo em vista a unanimidade na insatisfação com as práticas docentes atuais. Além disso, os métodos de investigação e os instrumentos de coleta ou produção dos dados são semelhantes: estudo de caso, análise do discurso, análise de conteúdo, etnografia, análise narrativa, pesquisa documental. Ou seja, não se percebem métodos e instrumentais específicos para cada abordagem. Inclusive, foi possível observar a prevalência de métodos qualitativos e a utilização de mais de um instrumento de pesquisa, revelando a intenção de ampliar as percepções dos pesquisadores sobre o objeto de estudo.

Em relação à concepção de sujeito, apresentam-no como reflexivo, dialógico, crítico e transformador das práticas nos múltiplos e diferentes contextos. A diferença está na relação desse sujeito com o real. Enquanto as abordagens fenomenológicas-hermenêuticas, as pós-estruturalistas, a teoria da representação social, as pragmáticas e a teoria da complexidade apostam na possibilidade de o sujeito construir o real por meio da linguagem e do discurso nos diferentes contextos culturais, a abordagem materialista sustenta a possibilidade do acesso, cada vez mais aproximado, ao real, buscando a superação do que Marx chama de “falsa consciência”. Ou seja, para esta última a transformação não é resultado de processos contínuos de interpretação e de comunicação, mas do confronto dos sujeitos com as condições concretas da vida, pois a história está alicerçada no mundo material. Marx (2007) parte da premissa de que as bases reais são os indivíduos concretos, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles encontram, como aquelas produzidas pela própria ação: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx *apud* Gorender, 2007, xxv). Ou seja, existe uma materialidade nessa abordagem que não aparece nas demais.

No que se refere à relação entre teoria e prática, parece ser comum a ideia de que elas estão articuladas e de que são processos indissociáveis, implicando uma na outra. A compreensão acerca da formação de professores também parece já ter consolidado a ideia de que se trata de um processo complexo e contínuo, voltado à formação de um profissional com consistência teórica e prática, capaz de construir e problematizar o conhecimento na relação com os outros e com as diferentes realidades, transformando e emancipando contextos sociais. Parece que, mesmo referindo-se à formação em níveis ou modalidades diferentes, ou com outra compreensão de realidade, o propósito maior das pesquisas foi dar conta de uma prática formativa bem sucedida. Ou seja, apesar de aparecerem de formas adversas, foi possível perceber a existência de um eixo comum de objetividade caracterizada pelas certezas compartilhadas e pelo foco nas mesmas problematizações. Talvez o não reconhecimento desse eixo comum seja um dos motivos da resistência à comunicação e, assim, da lentidão dos avanços na produção do saber da área.

Isso significa que não se estão investigando questões acerca de realidades diferentes, mas de mundos que de alguma forma se associam. Assim, há uma enorme e rica possibilidade de desenvolver acertos mais universalizados na discussão sobre a formação de professores, tendo em vista a unânime vontade de equacionar problemas comuns. A objetividade prática identificada autoriza a desproblematização discursiva para além dos contextos de justificação, ao mesmo tempo em que explicita a possibilidade evolutiva de continuações de processos de aprendizagem na área, desfrutando do que a realidade nos ensina na experiência com o mundo e do que se aprende na troca argumentativa. Trata-se de uma possibilidade de superar as patologias da comunicação contemporânea próprias do campo da formação e atender as necessidades que nos são apresentadas no mundo da vida.

### **Considerações finais**

Em função do estudo realizado, acredita-se ser possível haver acertos discursivos entre as abordagens identificadas no tratamento dos problemas da formação docente. As pesquisas partem de um mesmo referente objetivo e de problematizações de fundo semelhantes, indicando as condições para uma discussão guiada ao entendimento. O diferencial entre as abordagens, expresso nas compreensões e no tratamento dado à mesma problemática, revela a importante contribuição que elas denotariam ao processo de interação argumentativa. Tendo como ponto de partida uma base problemática comum, cada abordagem oferece um conjunto de ideias, concepções, compreensões e, ao



compartilhar as diferentes proposições, têm como foco o sucesso prático diante das exigências da ação. Reconhecida a objetividade, a pretensão do discurso sempre se orienta pelas práticas bem sucedidas, aprendendo também com os desacertos que levaram a esse consenso. Parece que teríamos assim uma maior aprendizagem em torno do conhecimento sobre a formação de professores, reforçando ações articuladas.

Enfim, acredita-se, com base na pesquisa realizada, na potencialidade de uma conversação mais ampla no tratamento dos problemas da área. Os dados encontrados levam a crer que, diante de saberes já compartilhados, a solução de problemas teria maiores chances de êxito na interação comunicativa. Não se está defendendo a supressão das compreensões perspectivistas, mas a possibilidade de colocá-las numa abertura crítica de argumentação, que desenvolva a oportunidade de uma aprendizagem evolutiva. Segundo Habermas (2004, p. 24), “só podemos apreender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade, na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e aprendemos com as objeções de outros interlocutores”. Assim, no tratamento de problemas comuns, a prioridade não está na defesa individualizada de uma compreensão, mas nos processos de aprendizagem em que o confronto com o diferente forçaria a revisão da legitimidade do próprio ponto de vista. É claro que o estabelecimento das condições para a construção de um diálogo mais profícuo entre as abordagens, não significa que ele vai acontecer automaticamente. Para trilhar os caminhos que conduzem a esse acordo, os pesquisadores da área deverão sair da zona de conforto produzida pela relatividade discursiva, na medida em que se sentirem provocados a melhor se entender sobre o assunto. Se tal objetivo ainda não for conquistado por este trabalho, é porque não se conseguiu ser suficientemente convincente na explicitação da necessidade de dar o primeiro passo, na longa caminhada em busca da direção do entendimento.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior.* – Brasília, DF: Capes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional* (1996). Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 43, 2010, p. 148-201. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf> e encontrado em 01/2011.

DUTRA, Delamar José Volpato. *Razão e Consenso em Habermas: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia*. Florianópolis: editora da UFSC, 2005.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? 11 teses. In: *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 199-206.

GÓMEZ, A.I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Artmed, 1998.

GORENDER, Jacob. *Introdução: o nascimento do materialismo histórico*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento Pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOSCOVICI, Sèrge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 11ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. MOTTA, Raúl; CIURANA, Êmilio-Roger. *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

## **TRANSDISCIPLINARIDADE: DISCURSO OU REALIDADE?**

**Marinete Martins,**

**Carla P. Lechugo,**

**Pedro Goergen.**

A transdisciplinaridade traz consigo toda uma complexa rede de interpretações e imbricações. Isso mais se deve ao prefixo ‘trans’ do que à palavra disciplinaridade, pois essa última faz parte do cotidiano e do contexto escolar enquanto o prefixo ‘trans’, oriundo do latim *trans*, expressa um movimento que vai além, através e entre.

Como primeira interpretação e ladeada pelo senso comum, podemos entender que transdisciplinaridade é o deslocamento além, através e entre algumas disciplinas. Entretanto, como esse julgamento não nos basta, autores como Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Jurjo Torres Santomé, Ivan Domingues, dentre outros, foram trazidos para a compreensão correta deste conceito.

Esse trabalho tem como principal objetivo verificar se as comunidades transdisciplinares na educação superior brasileira satisfazem as propostas de atuações que se encontram nos documentos constitutivos e oficiais da transdisciplinaridade.

A metodologia adotada se compôs primeiramente de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, recorrendo a duas formas de investigação: a) documental física, a partir dos documentos relativos à transdisciplinaridade e b) documental virtual, por meio de consultas aos *sites* de busca na rede mundial de computadores, a internet, para identificar comunidades transdisciplinares nas instituições de ensino superior brasileiras. Posteriormente, esta pesquisa sobre o objeto transdisciplinaridade também será estruturada a partir de consultas realizadas em fontes secundárias e primárias com relação aos documentos e *sites* das comunidades.

A pesquisa nos levou a quatro comunidades sociais acadêmicas, alocadas informalmente e/ou formalmente em instituições públicas de ensino superior brasileiras: CETRANS (Centro de Educação Transdisciplinar), na Universidade de São Paulo; IEAT (Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares), na Universidade Federal de Minas Gerais; LET (Laboratório de Estudos Transdisciplinares) na Universidade Federal de Santa Catarina e LEPTRANS (Laboratório de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A investigação indicou que o IEAT é a comunidade acadêmica que mais contempla as propostas e ações transdisciplinares, pois é um órgão oficial da universidade, possuindo

comitês, professores residentes, assessoria acadêmica, secretaria, estagiários e promove a transdisciplinaridade através da aproximação, articulação e transpassamento de campos disciplinares e das áreas dos conhecimentos com seus programas, grupos de pesquisa, encontros transdisciplinares, visitas (nacionais e internacionais), seminários e oficinas, além de manter seu *site* na rede mundial de computadores constantemente atualizado.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre os métodos e maneiras de ensinar, sobre a educação, mais especificamente sobre a educação superior não é tarefa fácil por se tratar de fenômenos sociais complexos com múltiplas determinações. Para compreendê-los há que observar a historicidade dos fatos e entender que nada é natural, e sim resultado de um longo processo histórico.

Assim, diante da realidade contemporânea de um mundo homogêneo e heterogêneo, globalizado e singular, individual e coletivo, que altera os significados e os sentidos ao confrontar diferentes culturas, divergentes visões de mundo, distintas relações e diversos indivíduos, a educação superior e a pedagogia (aqui entendida enquanto prática, princípio ou modo de ensinar) são realidades em constante mudança.

Entendemos que a educação superior e o local onde ela em geral acontece, a universidade, devem possuir forte compromisso social, pois podem proporcionar o desenvolvimento do caráter do indivíduo e fortalecer a justiça entre os homens, através da retirada desses do senso comum.

Entretanto, um olhar crítico sobre as universidades permite observar a produção de conhecimentos e saberes ocorrendo exclusivamente de forma disciplinar: cada docente dentro de sua área de atuação possui sua cátedra, sua disciplina, matéria ou componente curricular próprio e específico, atuando de forma unicamente individual e personalizada.

O século XX trouxe enormes progressos nos conhecimentos disciplinares e especializações, entretanto para Morin (2003, p. 40) “esses progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes omite os contextos, as globalidades e as complexidades.” Para o autor, ao recortar o conhecimento em disciplinas, nega-se a possibilidade de apreender o que está tecido junto.

Os princípios e métodos que permitem a instrução, em diversos momentos poderiam ultrapassar a forma disciplinar e oferecer não apenas ao discente, mas ao corpo de professores e funcionários de apoio atuações interativas, verdadeiras mesclas disciplinares que proporcionassem experiências acadêmicas além da justaposição das disciplinas e socialização de métodos.

Seria a prática da ‘cabeça bem-feita’ que, segundo Morin (2008), é mais do que repensar a reforma e reformar o pensamento através da junção entre cultura humanística (que nutre a inteligência geral do indivíduo, num ciclo que se inicia com as interrogações humanas,

passa pela reflexão e finda com a integração pessoal dos conhecimentos) e a cultura científica (que aparta as áreas de conhecimento, proporciona descobertas, mas não leva necessariamente à reflexão sobre o destino da humanidade e o devir da própria ciência).

Goergen (2005) afirma que um dos dilemas fundamentais da educação é justamente a problemática de ter que preparar os indivíduos para a vida em comunidade medrando as competências exigidas pelo sistema e formando cidadãos que possam conviver de modo respeitoso e solidário na sociedade.

Atuações transdisciplinares na educação superior possibilitariam o desvelamento de novos olhares, novas possibilidades e novas vivências além das específicas dentro de cada área de formação demandadas pelo sistema, além de estimular os indivíduos a formação ampla e a vivência solidária.

## **DO OLHAR DISCIPLINAR AO TRANSDISCIPLINAR**

### ***A disciplina***

Podemos associar a palavra disciplina à idéia de conteúdo ou matéria do ensino, sendo entendida como um componente do currículo escolar.

Neste sentido, como diz Santomé (1998), uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa, a docência e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Cada disciplina representa, portanto, uma determinada realidade, dentro de um determinado viés, foco ou visão epistemológico e de atuação prática.

Essa compartimentalização dos saberes em disciplinas, como a conhecemos, tem raízes na antiguidade grega; para Aristóteles, o conhecimento era organizado em três grupos distintos: as ciências práticas, as poéticas e as teoréticas.

Os gregos clássicos sempre deram importância à educação teorizando sobre os sentidos e o valor de educar. Platão, do início ao fim de seus Diálogos, propõe questões educacionais, pois a educação na infância era uma forma de evitar a degradação dos jovens e, consequentemente da *Polis*. Era um ato político que formava cidadãos comprometidos com os valores éticos e morais do ideal grego:

De que maneira é que se hão de criar e educar estes homens? E, porventura, avançaremos, se examinarmos a questão, na descoberta do motivo de todas as nossas indagações – a maneira como a justiça e a injustiça se originam na cidade? Pois não queremos omitir o necessário ou deixar por dizer o bastante. (PLATÃO, [19--?], p. 55)

Deste modo, as crianças primeiro aprendiam a música e depois a ginástica. Os relatos eram cuidadosamente selecionados para que as fábulas não enaltecessem valores diferentes ao

que se esperava delas próprias no futuro. As crianças seriam sem seus preceptores como escravos sem donos, como ovelhas sem pastor, soltas e dispersas ao acaso.

### ***O multidisciplinar ou pluridisciplinar***

Segundo Ferreira (1999), no Novo Dicionário Aurélio Século XXI, o elemento de composição multi, significa: do latim *multus*, muito, numeroso. Já o outro elemento de composição pluri também deriva do latim *plus*, significando muitos, vários. Assim, trataremos multidisciplinar e pluridisciplinar como homônimos.

A multidisciplinaridade compreende por junto, justapor ou aproximar as disciplinas sem, no entanto, colocar os profissionais próximos. As disciplinas se encontram, porém os especialistas que as representam não interagem entre si.

Santomé (1998) afirma que a multidisciplinaridade se caracteriza pelo baixo nível de coordenação.

Nos termos de Japiassu (2006, p. 39), a pesquisa multidisciplinar é aquela em que pesquisadores de diferentes áreas do saber ou diferentes especialidades colocam “em relação os diversos aspectos que podem revestir a divisão do trabalho para estudar o objeto de uma disciplina”, podendo ser, inclusive, uma pesquisa interdisciplinar.

Já Nicolescu (1999) observa que o multidisciplinar permite a compreensão em tópicos a partir das próprias disciplinas:

A multidisciplinaridade aporta um “plus” à disciplina em questão (história da arte ou filosofia, mas esse “plus” está sempre a serviço da disciplina foco). Em outras palavras, a abordagem multidisciplinar ultrapassa as fronteiras disciplinares, enquanto sua meta permanece nos limites do quadro de referência da pesquisa disciplinar. (NICOLESCU, 1999, p. 1)

Assim, a pluridisciplinaridade corresponde a uma pesquisa em várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo: uma pintura de Giotto pode ser estudada pela história da arte, pela história das religiões, pela geometria ou ainda pela história européia, pois a questão é ulteriormente enriquecida por diversas perspectivas disciplinares. (DOMINGUES, 2005)

Na mesma linha de raciocínio, esclarece Domingues (2005) que a abordagem multidisciplinar se limita a fazer a aproximação das disciplinas, permanecendo, cada uma delas, com seu método e corpo teórico num invólucro.

### ***O interdisciplinar***

Para que haja a interdisciplinaridade, é fundamental que haja disciplinas. A própria garantia da existência interdisciplinar é sujeita aos estágios de desenvolvimento que as disciplinas que se inter-relacionam conseguem atingir nas interações interdisciplinares.

O conceito de interdisciplinaridade é uma representação típica do século XX, se bem que ao lançar um olhar ao passado distante temos Platão como provavelmente um dos primeiros pensadores a expressar a necessidade de uma ciência unificada, utilizando a filosofia como caminho. Na Escola de Alexandria, os filósofos Aristarcos, Erastotenes, Hiparcus e Ptolomeus compunham um centro de pesquisa e referência àquela época quando existia a integração dos saberes (aritmética, mecânica, gramática, medicina, geografia, música, astronomia, dentre outros).

Para Santomé (1998), o impacto que algumas concepções teóricas causaram em todas as disciplinas e campos do conhecimento teve papel importante para o renascer da interdisciplinaridade: O marxismo; O estruturalismo; A teoria geral de sistemas; O desconstrutivismo.

Santomé (1998, p. 50) afirma: “É possível que o marxismo tenha sido um dos modelos teóricos que mais ajudaram a promover a interdisciplinaridade”. Uma prova irrefutável para este autor são as interferências que a teoria desenvolvida por Karl Marx, causou praticamente em todas as disciplinas e campos do conhecimento: iniciando pela economia e posteriormente passando pela sociologia, história, pintura, música, escultura, biologia, ecologia, etc.

Com relação à contribuição do estruturalismo para a interdisciplinaridade, Piaget (1979) afirma que os impulsos prementes para a filosofia da interdisciplinaridade encontram-se justamente quando se busca a estruturação das disciplinas ou os sistemas subentendidos de auto-regulação e transformação delas.

No entanto, é na teoria geral de sistemas, criada pelo biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy, que se têm os maiores princípios para a interdisciplinaridade, pois propõe estudos globais ou totais que devem observar como se relacionam o conjunto ou as partes dos elementos que compõem um sistema. A partir dela, surgem os termos como *feedback* (volta, a um sistema, de parte do que ele eliminou, de forma a obter algum controle sobre esta eliminação); homeostasia (auto-regulação de um sistema ou organismo que permite manter o estado de equilíbrio de suas variáveis essenciais ou de seu meio ambiente); entropia (função termodinâmica de estado, associada à organização espacial e energética das partículas de um sistema, e cuja variação, numa transformação desse sistema, é medida pela integral do quociente da quantidade infinitesimal do calor trocado reversivelmente entre o sistema e o exterior pela temperatura absoluta do sistema); simetria (correspondência, em grandeza, forma e posição relativa, de partes situadas em lados opostos de uma linha ou plano médio, ou, ainda, que se acham distribuídas em volta de um centro ou eixo); isomorfismo (correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos que preserva as operações de ambos).



Bertalanffy (1980) considera plausíveis as derivações da teoria para a educação, apoiando claramente as observações feitas por algumas instituições na década de 50 (dentre elas a *Foundation for Integrated Education*) ao afirmar:

As exigências educacionais de adestrar generalistas científicos e de expor princípios básicos interdisciplinares são precisamente aquelas que a teoria geral de sistemas aspira a satisfazer. (BERTALANFFY, 1980, p. 51)

Por último, temos o desconstrutivismo do filósofo franco-argelino Jacques Derrida: ao desconstruir ou decompor estruturas conceituais, há que repensar os pilares sobre os quais estas construções foram alicerçadas – teorias, conceitos e análises.

Sobre este pano de fundo, o impulso à interdisciplinaridade acontece na Europa, particularmente na França e Itália na década de 60, momento em que se inflamam os movimentos estudantis por um novo estatuto de universidade e escola.

Fazenda (1994) coloca que este movimento interdisciplinar aparece como compromisso de alguns docentes que tentaram romper a educação por migalhas, ou seja, a educação disciplinar. Para a autora, esse posicionamento surge como:

Forma de oposição a todo conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber. (FAZENDA, 1994, p. 19)

Domingues (2005) afirma que a abordagem interdisciplinar implica compartilhar metodologia, ou seja, ao contrário da abordagem disciplinar, na qual cada disciplina ‘fica’ com sua metodologia, na interdisciplinaridade fundem-se os campos do conhecimento e gera-se uma nova disciplina; pode-se usar o exemplo da bioquímica que se caracteriza por ser uma disciplina criada a partir da biologia ao adotar a metodologia da química.

### ***O transdisciplinar***

O prefixo trans, do latim *trans* expressa 'movimento para além de', 'através de'; 'posição para além de', 'posição ou movimento de través', 'intensidade': transumância, transecular, transplatino, transverso e transfazer. (FERREIRA, 1999)

A educação transdisciplinar oferece ao indivíduo uma formação que ultrapassa as barreiras das disciplinas e proporciona um movimento para além do disciplinar, podendo ser, inclusive, um caminho para a formação geral e plena do homem.

A principal característica da abordagem transdisciplinar é aproximação das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, com metodologias construídas através da articulação

de todos os especialistas através de seus conhecimentos e saberes. Os espaços livres entre as disciplinas podem ser ocupados por novas disciplinas e/ou permanecerem vazios para, inclusive, facilitar o movimento, o indefinido e o inconcluso.

De acordo com Domingues (2005), um exemplo que se aproxima deste ideal é a Escola de Sagres, fundada por D. Henrique, à margem do oceano Atlântico, constituía-se de estaleiros, arsenais e observatórios, e tinha como objetivo a construção de caravelas para a navegação. Com cartógrafos, engenheiros, matemáticos, astrônomos e carpinteiros num momento no qual havia grande frouxidão disciplinar o projeto constituía-se em ir além da construção dos artefatos tecnológicos – as embarcações, pois representava a conquista e expansão do comércio português, através da articulação entre ciência (astronomia e geografia), arte (forma da caravela e seu design), técnica (confeção de mapas e fabricação de bússola) e saber empírico (gerado e conservado pelos artesãos: mestres-carpinteiros).

## **COMUNIDADES ACADÊMICAS TRANSDISCIPLINARES BRASILEIRAS**

Através do site da Rede Brasileira de Transdisciplinaridade e de ampla pesquisa nos sites de busca na rede mundial de computadores, a internet, localizamos comunidades acadêmicas (grupo social de pessoas alocadas em centros, institutos ou laboratórios nas universidades), que possuem a proposta de trabalhar a transdisciplinaridade no contexto da educação superior brasileira.

### **CETRANS**

O Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS)<sup>23</sup> é a mais antiga de todas as comunidades acadêmicas brasileiras vinculadas a uma organização de ensino superior: foi abrigado, inicialmente, na Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP).

Fundado, em abril de 1998, por quase quarenta membros, teve como finalidade principal fomentar atividades de pesquisa e a prática reflexiva sobre a epistemologia transdisciplinar e, conseqüentemente, ações nas áreas do conhecimento, ensino e trabalho.

Até 2003, foi coordenado por uma tríade composta por pesquisadores da USP e trata-se, atualmente, de uma instituição civil em formação e com institucionalização autônoma, ou seja, não possui mais vínculo institucional com a universidade.

### **IEAT**

O Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares – IEAT da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criado em 1999 em caráter experimental, vinculado ao Gabinete

---

<sup>23</sup> Acesso pelo site: <http://www.cetrans.com.br/>.

do Reitor e foi oficialmente integrado à estrutura da universidade em maio de 2005 através da Resolução nº 03/2005 de 12 de maio de 2005<sup>24</sup>.

Atualmente, o IEAT atua como órgão articulador interdepartamental e acima das unidades acadêmicas<sup>25</sup>, tendo como objetivo propiciar a geração de um contexto propício à realização de estudos transdisciplinares na UFMG que se distinga pela excelência (exceder o normal e ordinário), de ponta (direcionar para o novo e o futuro) e de indução (interferir na maneira a gerar, organizar e difundir o saber).

As suas atividades têm como marcas o ineditismo, o experimentalismo e a transitoriedade, sendo que esta última, de fundo epistemológico, se baseia na transdisciplinaridade e deve estar presente em todas as linhas de ação do instituto, com forte preocupação de evitar a cristalização de interesses e a fixação permanente de grupos no seu âmbito.

Sua estrutura divide-se em Comitê Diretor, Comitê Científico, Professores Residentes, Secretaria Administrativa e Estagiários e possui apoio financeiro da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), Fundação Ford, Grupo Santander e Universidade Federal de Minas Gerais. Seu Portal, consultado em fevereiro de 2009, é acessado pelo [www.ufmg.br/ieat](http://www.ufmg.br/ieat) (conforme Figura 12) e também foi financiado pela FUNDEP.

O IEAT contém programas desenvolvidos autonomamente ou em parceria com outros órgãos da UFMG e outras instituições, com objetivos específicos de desenvolver pesquisas de caráter transdisciplinar. Esses programas se dividem em Cátedras, Professores Residentes, Encontros Transdisciplinares, Visitas Internacionais e Ciclo de Seminários.

## **LET**

O Laboratório de Estudos Transdisciplinares foi criado em 20 de novembro de 2000 pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como principal objetivo a realização de trabalhos de extensão, consultorias, práticas culturais, inovação teórico-metodológica e desenho de novos objetos interdisciplinares.

Seu site <http://www.cfh.ufsc.br/~let/>, acessado em fevereiro de 2009, foi desenvolvido em 2001 e sua última atualização até a data de nosso acesso, ocorreu em 08 de novembro de 2002.

Abriga os docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e de outros programas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

---

<sup>24</sup> A Resolução nº 03/2005 pode ser acessada pelo sítio eletrônico:  
<http://www.ufmg.br/online/arquivos/001697.shtml>.

<sup>25</sup> Em 22 de novembro de 2007, a Resolução nº 20/2007 reeditou com alterações a Resolução nº 03/2005, de 12/05/2005, que criou o Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares - IEAT e aprovou seu Regimento. A resolução nº 20/2007 pode ser acessada pelo sítio eletrônico:  
<http://www.ufmg.br/conheca/resolucoes.shtml>.

## **LEPTRANS**

O Laboratório de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares (LEPTRANS)<sup>26</sup>, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), criado em abril de 2003 é um local de discussões, reflexões e buscas de soluções para os entraves e dificuldades que se encontra ao se buscar a visão transdisciplinar.

Seu principal objetivo é proporcionar aos pesquisadores, das diversas áreas dos saberes, um espaço para a dinâmica de discussões, aproximações e interações, tendo como foco primário a transdisciplinaridade e como secundário a reconceitualização e reestruturação da visão de vida, da natureza e do universo.

Seus membros são pesquisadores do Estado do Rio de Janeiro e estão vinculados à Secretaria de Educação do Estado (SEE), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## **REFLEXÕES À LUZ DAS PREMISSAS TRANSDISCIPLINARES**

Considerando as premissas basilares da metodologia transdisciplinar apontadas por Nicolescu (1999) através dos eixos da evolução transdisciplinar da universidade (educação intercultural e transcultural, diálogo entre arte e ciência, integração da informática na educação universitária, educação interreligiosa e transreligiosa, flexibilidade na formação dos jovens, educação transpolítica e transdisciplinaridade vivida na relação educadores-educandos), constatamos que as comunidades CETRANS e LEPTRANS não conseguem cumprir nem mesmo parcialmente essas premissas, pois há a ausência da institucionalização junto a uma universidade que dificulta a relação transdisciplinar entre docentes e discentes e a interação entre os eixos (CETRANS); a não qualificação de formadores que disseminem a cultura transdisciplinar e existe a carência de educadores motivados a adotarem uma atitude transdisciplinar na sua prática. O LET foi descartado por estar muito mais relacionado à consultoria empresarial do que ao compromisso com a construção do conhecimento através de ações transdisciplinares.

Entretanto, num caminhar cadenciado e contínuo a comunidade acadêmica IEAT vem conseguindo abranger os eixos da evolução transdisciplinar na educação superior, promovendo a transdisciplinaridade por meio da aproximação, articulação e transpassamento dos campos disciplinares e das áreas dos conhecimentos tradicionais com de seus programas (Cátedras), grupos de pesquisa, encontros transdisciplinares, visitas nacionais e internacionais, seminários e oficinas.

---

<sup>26</sup> Acesso pelo site: <http://www.ufrrj.br/leptrans/>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incontáveis são os fenômenos passíveis de observação no mundo contemporâneo. Entretanto, também incontáveis são as dificuldades que temos para essa contemplação: há a falta de tempo para o olhar atento e embevecido, pois as exigências dessa época em que vivemos nos remetem ao imediatismo; há a relutância em tomar conhecimento de algo que esteja próximo demais de nós mesmos, pois enquanto humanos, teimamos em não enxergar situações de nosso cotidiano, nuances de nossa complexa rotina; há a inobservância de preceitos teóricos e metodológicos que limita a análise crítica; há a enorme quantidade de banco de dados e incontáveis coleções de informações que dispomos fisicamente nas bibliotecas e virtualmente na rede mundial de computadores e que acaba dificultando a seleção dos dados, conversão desses em informação, geração de conhecimento e ação transformadora.

Assim, ao propormos uma reflexão sobre a educação superior, que é a responsável pela instrução técnica e profissional de jovens, entendíamos que primeiramente devêssemos examinar com acuidade o tema para que, de posse de um arcabouço teórico, buscássemos o distanciamento necessário da nossa problemática e conseguíssemos através de um olhar atento e atemporal encontrar as respostas que satisfariam nossa inquietude contemplativa.

Com essa premissa lançamos um olhar atento e crítico sobre as universidades e enxergamos a produção de conhecimento, a criação de idéias e a atuação acadêmica ocorrendo primordialmente de forma disciplinar: cada docente atuando exclusivamente dentro de seu componente curricular, no máximo no interior de alguma linha e/ou grupo de pesquisa.

Mesmo entendendo que o modo disciplinar de organização e disseminação do conhecimento é primordial e fundamental, inclusive na formulação dos saberes pelos alunos, pois proporciona através da fragmentação o entendimento das partes que integram e compõem o currículo de uma determinada profissão, encontramos uma corrente de pesquisadores e intelectuais (Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, autores da Carta da Transdisciplinaridade) que propunham um avanço disciplinar que ultrapassasse as atuações e interações multidisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares, assumindo de fato a transdisciplinaridade.

Diante dessa possibilidade de atuação acadêmica, buscamos a conceituação do disciplinar, do multidisciplinar, do pluridisciplinar, do interdisciplinar e do transdisciplinar e descobrimos que a proposta transdisciplinar de atuação para a educação superior excede os limítrofes da disciplinaridade, propondo avanços entre, além e através das disciplinas e métodos, com atuações interativas entre toda a comunidade acadêmica.

Nossas buscas virtuais em fevereiro de 2009 nos levaram a quatro comunidades sociais e todas elas dentro de instituições públicas: o CETRANS, hoje entidade civil, mas na época

de sua fundação (1998), vinculada à Escola do Futuro da Universidade de São Paulo; o IEAT, com início das atividades em maio de 2005, na Universidade Federal de Minas Gerais; o LET, criado em novembro de 2000 pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina e o LEPTRANS, que surgiu em abril de 2003, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Após as análises, entendemos que o IEAT é a que mais consegue contemplar as propostas de atuações transdisciplinares, pois além de ser um órgão oficial da universidade com Comitê Diretor, Comitê Científico, professores residentes, assessoria acadêmica, secretaria administrativa e estagiários, promove a transdisciplinaridade através da aproximação, articulação e transpassamento de campos disciplinares e das áreas dos conhecimentos com seus programas, grupos de pesquisa, encontros transdisciplinares, visitas nacionais e internacionais, seminários e oficinas, além de manter seu *site* na rede mundial de computadores constantemente atualizado<sup>27</sup>.

Ademais, o IEAT reforça os princípios de que não há pesquisa transdisciplinar e sim pesquisadores orientados por uma postura transdisciplinar, semeando na UFMG e em toda comunidade em seu entorno, uma cultura que propõe ações transdisciplinares.

Entrementes ao observar os *sites* das comunidades acadêmicas brasileiras que afirmam possuírem atuações transdisciplinares, percebemos que há uma lacuna entre teoria e prática, entre conceitos e ações, entre ideologia e atitude.

Em verdade, há resistência das velhas mentes ao novo conceito: a atuação transdisciplinar.

---

<sup>27</sup> Em consulta ao site em agosto de 2009, confirma-se essa afirmação. Dentre algumas novidades, encontra-se a disposição do internauta o Relatório de Atividades do ano de 2008.

## REFERÊNCIAS

- BERTALANFFY, Ludwig Von. Teoría general de los sistemas. 1 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: UFMG, 2005. P. 17-40.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio Século XXI. São Paulo: Nova Fronteira, 1999. 1 CD-ROM.
- GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, 2005, p. 01-14.
- IVANI FAZENDA, C. Arantes. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
- JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, Edgar. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, Brasília: DF: UNESCO, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.
- PIAGET, Jean. La epistemologia de las relaciones interdisciplinarias. In: APOSTEL, Leo; Platão. A república. São Paulo: Rideel.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# **Repercussões da Ambiência Positiva no Desenvolvimento Profissional Docente: Contribuições Teóricas ao Processo de Investigação-Formação na Escola.**

**Neiva Viera Trevisan<sup>28</sup>**

**Adriana da Rocha Maciel<sup>29</sup>**

**Resumo:** A partir de contribuições teóricas, o trabalho discute a possibilidade de colocarmos a Filosofia da Educação que prioriza o humano no coração dos processos formativos dos profissionais que lidam com a educação, na perspectiva da investigação-formação no exercício da docência em contextos escolares. Explora assim a possibilidade de pensar a superação do mal-estar docente por intermédio de um comportamento resiliente, com atitudes positivas frente à realidade docente e tendo como horizonte o bem-estar e o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, são abordadas algumas contribuições teórico-conceituais sobre a autorrealização e o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da ambiência positiva, sendo esta decorrente de uma personalidade em desenvolvimento, que se adaptando proativamente diante dos desafios das mudanças sociais e educacionais.

**Palavras-chave:** mal-estar docente, ambiência positiva, resiliência docente.

## **Introdução**

No presente artigo aliamos-nos ao esforço de pensar a docência em novas bases compreensivas, visando compreendê-la a partir do ângulo da Filosofia da Educação que vê este profissional como alguém que sente, pensa e age em um processo único, embora as condições de sua vida e profissão muitas vezes dificultem a sua autorrealização e desenvolvimento como capacitação humana. Pretendemos compreender a possibilidade de ressignificação da prática dos professores através de mudanças de atitude frente à vida e a profissão, na busca de um modelo que supere o mal-estar docente (ESTEVE, 1992). Neste sentido, procuramos dialogar com especialistas na discussão do desenvolvimento profissional docente, como Huberman (1995), Nóvoa (1998; 2007), Abraham (2000), Esteve (1992), Arroyo (2009). Também, buscamos investigar a literatura sobre resiliência (TAVARES, 2001; SOUSA, 2009) e os aportes da Psicologia Positiva (YUNES, 2003;

---

<sup>28</sup> Pedagoga, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

<sup>29</sup> Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.



GROTBERG, 2005), no intuito de averiguar processos que permitem aos sujeitos resistirem frente às situações de vulnerabilidade no exercício da profissão docente.

Nesse contexto, perguntamos se é possível mudar o sentimento de mal-estar docente protagonizado, em grande parte, pela alteração da conjuntura ocasionada pelas influências das mudanças sociais nas relações interpessoais com as quais o professor se envolve cotidianamente, mediante a possibilidade de constituição de uma ambiência positiva. Acreditamos que será possível compreender deste modo a necessidade de ressignificar a cultura de isolamento por parte do professor, diante das situações que se apresentam no exercício da docência. Um dos caminhos talvez esteja na compreensão dos processos [auto]formativos provocados pela investigação-formação, ou seja, uma ambiência positivamente mediada por interlocutores que explorem as possibilidades de comportamentos resilientes e de construção do profissionalismo interativo no interior das escolas.

### **Repensando o mal-estar docente**

José Manoel Esteves (1992) apresenta as implicações das mudanças sociais na função docente, com impacto no cenário ou pano-de-fundo da docência. Segundo o autor, este impacto assemelha-se a uma situação representada no teatro, em que um grupo de professores estaria representando uma peça clássica, em que repentinamente muda-se o cenário, passando a ser, em vez de severo e clássico como o anterior, agora colorido, fluorescente e pós-moderno. Diante desta situação perplexa, ficaria a dúvida sobre o que fazer: mudar o gestual e a performance, ou continuar a recitar os versos preparados para o cenário anterior? Ainda de acordo com Esteve, é esta ambiguidade entre a mudança do contexto macro e a dificuldade de ajustamento/transformação da sua ambiência próxima um dos fortes motivos para o fenômeno psicológico que acomete o professor na atualidade, intitulado de *mal-estar docente*. Este conceito pretende dar conta da situação de desajustamento do professor frente à conjuntura atual, de acelerado ritmo de mudanças.

Miguel Arroyo (2009) questiona as estruturas escolares, perguntando se elas humanizam ou desumanizam: será que elas fazem ou não diferença na construção da autoimagem docente? Percebe que o desinteresse do educando pela aprendizagem denota, na verdade, um questionamento à desumana docência e que a luta popular pela escola passa pela luta da recuperação da humanidade roubada. O texto fala a partir de uma experiência vivida pelo autor em uma fazenda, cujo dono lhe disse que fazia falta a escola, mas que a criança que aprende a ler não quer mais ficar no campo. A partir desse desencontro entre educação e ensino, dado que o fazendeiro via a educação como

necessária para formar trabalhadores submissos, mas o ensino como ameaça, o autor discorre sobre as dificuldades da educação em ser reconhecida no tecido social com o emblema da humanização. Assim como a educação e o ensino convivem numa relação tensa, uma vez que o ensino, como é definido nos níveis fundamental e médio, tende a limitar a visão formadora da educação, também os docentes e educadores rivalizam do mesmo modo.

Francisco Imbernón (2009), no artigo *Uma nueva formación permanente del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo* critica a confusão realizada no âmbito anglo-saxão entre formação permanente e desenvolvimento profissional, o qual, segundo ele, percebe uma relação muito restritiva entre ambos os termos, na medida em que a formação seria a única via de desenvolvimento profissional do professor. Diferente disso defende que o desenvolvimento docente deve passar por um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem o professorado de avançar em sua vida profissional, como melhoria de salários, estruturas de trabalho, níveis de decisão e participação, carreira, clima de trabalho, legislação, etc. Corrige esta visão dizendo que a formação é um elemento importante, mas não o único e nem talvez o mais decisivo. Outro perigo é confundir o desenvolvimento profissional com uma visão funcionalista deste processo, que se limita a atividades de melhoria de habilidades, atitudes ou significados.

### **Estratégias para pensar o bem-estar docente**

Como consequência do mal-estar docente tem surgido na literatura sobre a docência a preocupação crescente em evitar a desmoralização do professorado, que tem como efeito o abaixamento da qualidade do ensino e, principalmente, a acusação de que ele seja o responsável por isso. Segundo Esteve (1992), precisaria haver mudanças preventivas no planejamento da formação inicial, prevendo-se, por exemplo, mecanismos de seleção baseados estritamente em critérios cognitivos, mas também de personalidade; substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas da formação; adequação dos conteúdos da formação à prática do ensino. Estas mudanças apontam ainda para uma redefinição do papel do professor exigido perante a massificação do ensino nos últimos anos, bem como a criação de mecanismos de flexibilização curricular e a ideia de uma reforma qualitativa nos sistemas de ensino.

Ainda de acordo com Esteve (1992), precisaria haver fatores de mudança na carreira e no desenvolvimento profissional do professor, tais como as preocupações com:

- aumento das exigências em relação ao professor, em função do incremento das inovações em todas as áreas do conhecimento;
- Maior participação de outros agentes de socialização, como a família, que tem repassado cada vez mais suas demandas à escola;
- Desenvolvimento de outras fontes de informação paralelas à escola, como as novas tecnologias e a internet;
- Ruptura do consenso social sobre a educação, em função da emergência de uma sociedade pluralista;
- Aumento das contradições no exercício da docência, que coloca o professor permanentemente sujeito a críticas;
- Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo, com a perda do *status* acadêmico;
- Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, atribuindo-se os sucessos à performance do aluno e os insucessos ao professor;
- Menor valorização social do professor, que leva a busca por profissões mais bem remuneradas;
- Mudança dos conteúdos curriculares e a necessidade de atualização permanente nem sempre permitida devido às limitações que sofre a profissão;
- Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor e aluno, tornando-se mais conflituosas e, por último,
- A fragmentação do trabalho docente, devido ao leque cada vez mais abrangente de funções no sistema.

O autor supracitado indica ainda a necessidade de algumas atitudes de mudança social aos professores, devido ao fato de que a sua formação inicial tem sido realizada de maneira idealizada, distante da real preparação que necessita para bem exercer a sua profissão. Por isso, o professor se sente desarmado e desajustado para enfrentar os desafios do contexto pós-moderno.

Segundo Arroyo (2009), é necessário aprender e ensinar a ser humano para recuperar o ofício de mestre. Para isso é necessário aprender observando e imitando uns aos outros, ativar a curiosidade e o saber-fazer. Aprender e ensinar a ser humano passa pelos limites e possibilidades vividos pelos educandos concretos, não àqueles idealizados. Conclui pela necessidade de tomar o ser humano como problema, e que a luta popular pela escola passa pela luta da recuperação da humanidade roubada. A recuperação da escola como espaço e tempo de direitos e humanização colide com a idéia de mercantilização, portanto. Recuperar a humanidade roubada implica ainda em aprender a ser, a valorizar as

artes e, em especial, valorizar a condição humana, revelando-nos assim como docentes educadores.

Para Francisco Imbernón (2009) o desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens associados aos centros educativos onde trabalham professores de forma coletiva. Isso significa reconhecer que os professores devem se beneficiar de uma formação permanente, em que eles se sintam como agentes sociais, planejadores e gestores das situações de ensino e aprendizagem. Para ocorrer a formação permanente do professor é preciso cultivar uma reflexão sobre a relação teoria e prática, intercâmbio de experiências entre os pares, formação de um projeto institucional, uma formação crítica a práticas de exclusão e intolerância e formação de um centro educativo mediante trabalho colaborativo.

Uma nova formação e um novo desenvolvimento profissional passam por uma formação complexa, situada para além do aspecto meramente técnico, que seja formadora de professores reflexivos e investigativos, convertendo a escola como lugar de formação, propiciando assim uma constante indagação colaborativa. Apresenta várias ideias importantes para a consecução desse projeto, sendo que uma delas diz respeito à necessidade da construção e articulação de projetos ligados a centros de formação. O intuito dessa parceria entre escola e universidade é no sentido de ir conquistando melhorias na formação e no desenvolvimento profissional de forma ampla, ou seja, melhorias pedagógicas, de condições de trabalho e sociais, possibilitados pelo debate coletivo da profissão.

Já Antonio Nóvoa (2007) percebe a volta dos professores à esfera pública de discussão da sociedade depois de quase 40 anos de invisibilidade. Cita como causas para este reaparecimento os problemas de aprendizagem, que se tornaram centrais na discussão no limiar do século XXI. Ao lado disso, houve também uma atenção a duas outras realidades: a idéia da diversidade, da pluralidade ou das múltiplas possibilidades de trabalhos, questionando o modelo único e a inclusão das novas tecnologias. Ele diz que os discursos internacionais têm desenvolvido certo consenso sobre o que fazer diante dos novos desafios da prática docente. Denota a formação de dois grupos que contribuíram para formatar este consenso: o dos pesquisadores, que contribuíram para disseminar o paradigma do professor reflexivo, e o dos especialistas internacionais das grandes organizações, que defendem um discurso de argumentos comparados. E isso é feito, praticamente, a despeito da própria participação do professor neste processo de formação discursiva a respeito da sua profissão. Disso decorre que a inflação discursiva sobre a valorização profissional do professor tem sido acompanhada, apesar do consenso positivo,

de uma pobreza das práticas e, mais ainda, ao preço do aumento dos controles burocráticos do sistema e da perda crescente de sua autonomia profissional. Apesar de não explicar como é possível fugir desta lógica imposta de fora, para evitar que a autocompreensão docente seja dominada pelos universitários, ou peritos do ensino, ou ainda pela “indústria do ensino”, o autor propõe algumas medidas, como:

- Passar a formação dos professores para dentro da profissão;
- Promover novos modelos de organização da profissão e, por último,
- Reforçar a presença pessoal pública dos professores.

No primeiro caso, defende a maior participação do professor no estudo do insucesso escolar, análise das práticas pedagógicas, compromisso social e vontade de mudança, como forma de evitar um discurso abstrato sobre a formação. No segundo caso, em vez de movimentos pedagógicos, ele defende a comunidade de práticas comprometidas com a pesquisa e a inovação.

Por sua vez, Ada Abraham (2000), no artigo *El universo profesional del enseñante: um laberinto bien organizado*, entende que um desenvolvimento profissional superador do mal-estar docente poderá ocorrer partindo do modelo exploratório da metáfora do labirinto. Nesse texto, a autora discorre sobre o percurso profissional do professor, seus dilemas e angústias, comparado à metáfora do labirinto da mitologia grega. A partir da experiência da autora, é relatado que os docentes que acabam ficando num beco sem saída do labirinto são minoria. Grande parte deles, apesar de enfrentar dificuldades para encontrar o seu próprio percurso, de enfrentar muitas dúvidas e extravios, acaba passando pelo labirinto com um sorriso nos lábios.

Dédalo construiu o labirinto de Creta para esconder o Minotauro, uma figura metade homem e metade touro, que tanto pode denotar a animalidade que está presente em todo ser humano quanto a sua espiritualidade, o impulso à emancipação e à criação. Do mesmo modo, todo docente tem um monstro terrível guardado no seu interior, que é o seu si mesmo verdadeiro. Nesse sentido, a máscara que muitos docentes usam para passar pelo labirinto como se nada os tocasse, como um falso si mesmo esconde o si mesmo verdadeiro que quer se libertar. É este espaço imaginário que é preciso introduzir na psicologia do docente, tomada normalmente pela organização espacial materializada enquanto si mesmo coletivo.

A metáfora do labirinto enfatiza o movimento, um caminho que deve ser percorrido, contendo muitas ilusões, estranhamentos e descobertas, expressas, em termos de prática pedagógica, nas dúvidas quanto ao que deve ser feito, isto é, uma investigação

fundamental ou não, o abstrato e o concreto, método dedutivo ou indutivo, etc. Mas uma das maiores dúvidas reside na busca do falso si mesmo ou do verdadeiro si mesmo.

### **Os aportes do bem-estar docente na ambiência positiva**

O conceito de *ambiência* reporta-se às condições essenciais para que educador e educando entreguem-se à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições estas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a *ambiência positiva* envolve:

- a) Os contextos da família, trabalho e tempo livre, os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação;
- b) Os atributos pessoais para empreender ações (trans)formativas e autoconstrutivas, em um entrelaçamento do subjetivo e intersubjetivo e como este se coloca no mundo vivido; e
- c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógico-afetiva, portanto necessariamente *intersubjetivas* (MACIEL, 1995).

A proposta decorrente dessa Filosofia da Educação se baseia, por um lado, na preocupação em pensar as contribuições da Psicologia Positiva, a qual surge a partir dos estudos do psicólogo norte-americano Martin Seligman no final dos anos 1990, retomando o debate dos pioneiros da Psicologia Humanista, Abraham Maslow e Carl Rogers. A literatura sobre a Psicologia Positiva no campo da Psicologia ainda é limitada no campo educacional. No entanto, por outro lado, ao combater a sua tendência em focar os aspectos patológicos dos seres humanos em detrimento dos potenciais positivos, ela apresenta contribuições para pensarmos uma educação positiva. Já as categorias desenvolvidas por Grotberg (2005) para o estudo da *resiliência* foram postas como práticas de *cuidado de si*, ou seja, práticas que ajudam os indivíduos a cuidarem de si mesmos, ou seja, são ferramentas reveladoras de si mesmo. Dar-se conta desses fatores e trabalhá-los em si e na ambiência da escola de maneira positiva pode colaborar para que o professor tenha o fechamento do seu *ciclo de vida profissional* (dos trinta e cinco aos 40 anos de magistério) sereno ou amargo (HUBERMAN, 1995).

Os crescentes desafios da profissão docente no mundo atual se impõem e exigem do professor o enfrentamento de situações e conflitos, tanto nas questões pessoais quanto na sua vida escolar e profissional. Isso exige uma postura aberta à mudança, para o enfrentamento das situações-problemas. Espera-se dele respostas coerentes e consistentes

diante dos desafios e dificuldades do mundo, sendo flexível e capaz de recuperar-se, com um comportamento de resistência à frustração, ou seja, um comportamento resiliente. Este se apresenta como capacidade de sair-se bem frente aos fatores potencialmente negativos. Isso leva a pensar em como um profissional resiliente reage diante do enfrentamento das dificuldades que podem surgir ao longo do desenvolvimento emocional e cognitivo do indivíduo, o que envolve a vida e a profissão e suas marcas evolutivas.

A resiliência vem sendo defendida como algo dinâmico, como bem explica Grotberg (2005, p.17) quando diz que “as situações de adversidade não são estáticas, mudam e requerem mudanças nas condutas resilientes”. Ao sustentar a noção dinâmica de resiliência, a autora define a interação de fatores resilientes advindos de três níveis: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou). Esses fatores se interagem e estabelecem uma relação dinâmica, no percurso vital e profissional. A resiliência é um conceito importante para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que pode contribuir para maior compreensão acerca do processo de construção do conhecimento de si, do outro e do mundo, muitas vezes desafiado, pelas adversidades com as quais os professores se deparam ao longo de sua carreira.

No entendimento de Tavares (2001, p.29):

A resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

A resiliência como tema de estudo nas ciências humanas e, portanto, na Filosofia da Educação, ainda é recente, embora a relevância como um aspecto do desenvolvimento humano vem crescendo. Para Yunes (2003), o processo de resiliência refere-se aos fenômenos caracterizados por bons resultados mesmo diante de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa. Relaciona-se com processos psicossociais, que favorecem o desenvolvimento sadio do indivíduo, mesmo quando este se encontra frente a adversidades e problemas. Tavares (2001) acredita que o estresse/destresse da sociedade ocidental causam constantes impactos nos indivíduos e grupos, tendo em vista o trabalho excessivo e estressante e também a pressão sofrida pelas expectativas frustradas de sucesso, ou ainda, na linha de Esteve (1992) por ter que corresponder aos padrões e exigências das mudanças sociais. Assim, acredita que para construirmos a resiliência, é necessário tornar a sociedade e suas instituições menos burocráticas. Afirmo ainda que o

desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer, ou seja, pela sua capacidade de autorregulação e autoestima. “Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente”. (TAVARES, 2001, p.52)

Na direção do desenvolvimento de comportamentos resilientes na docência, compreende-se *investigação-formação* como sendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional no exercício da docência, planificado e dinamizado por meio da ação dialógico-afetiva, reflexiva. As interfaces entre investigação-formação-prática profissional ocorrem, nesse processo, por meio de um continuum de “ações, reflexões, decisões e inov-ações” (MACIEL, 2006). Uma vez tomadas algumas categorias caras a esse contexto de discussão, como problematização, reconstrução e inovação, pode-se pensar em um modelo teórico de autorrealização e desenvolvimento profissional que seja perpassado pela investigação-formação, estreitando os laços de solidariedade entre instituições formadoras e instituições escolares.

Na perspectiva que se desenvolve a argumentação, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente aliado aos aportes da ambiência, da resiliência e da Psicologia Positiva, enriquecem o horizonte da compreensão e expandem o campo de análise dos fenômenos socioeducativos. Além disso, cabe destacar a importância da troca de saberes na interação com as escolas para ouvir os professores sobre suas expectativas, suas necessidades formativas e de desenvolvimento profissional em articulação com as suas práticas.

Para Sousa (2009):

Para que a activação da resiliência seja viável temos que nos esforçar em proporcionar aos seres humanos certas condições certificando-nos que elas são as mais adequadas aos contextos envolventes desses mesmos sujeitos, não descurando uma atenção cuidada nas estratégias e iniciativas a implementar. Esta intervenção traduziria a resiliência, ou seja, a capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam frente aos diferentes contextos. (p.10).

O professor resiliente reage diante da eminência de problemas comportamentais e emocionais frente a estressores, compreendendo que as mudanças são as novas circunstâncias que as mudanças sociais trazem à educação e ao educador, assim é importante aprender a lidar adequadamente com os desafios. A resiliência permite a



superação das dificuldades, mesmo diante de situações adversas, sendo a ambiência positivada diante da geratividade, ou seja, da [auto]criação de novas possibilidades.

### Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez. Humana docência. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre. Imagens e autoimagens. 11ª edição, Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 50 – 67.

ABRAHAM, Ada. El universo profesional Del enseñante: um laberinto bien organizado In: **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000, pp.23 – 32. [Original editado em Paris, 1984].

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, pp. 93-124.

GROTBORG, E. H. Introdução: novas Tendências em Resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-22.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Uma nueva formación permantente del profesorado para um nuevo desarrollo professional y colectivo. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP. Vol. 1, n. 1, p.31-42, Maio/2009.

MACIEL, A. M. R. O Professor-Cidadão em (Trans)Formação no Exercício da Docência, Um Modelo Conceitual Unificador. Santa Maria: UFSM, 1995. **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). Enciclopédia de **Pedagogia Universitária**: glossário. v.2. Brasília: INEP, 2006, p. 386.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Conferência**: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

SOUSA, Carolina Silva. Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro. **II SIPASE** – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em Diferentes Cenários, 20, 21 e 22 de Maio de 2009. Porto Alegre, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: < [http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ\\_docente/pda\\_mestR7/textos/MotivResilEduc.pdf](http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/MotivResilEduc.pdf)>. Acesso em 28/12/2012.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: J. Tavares (org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 43-75.

YUNES, M. Â. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. spe, 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 28/12/2012.

# APRESENTAÇÃO: LIÇÕES DE FILOSOFIA: DIÁLOGOS COM O CINEMA E A EDUCAÇÃO

**Jorge Miranda de Almeida**<sup>30</sup>

**Edna Maria Souza Rabelo**<sup>31</sup>

Resumo:

Este artigo é uma apresentação da produção do material didático em forma de livro para a disciplina de Filosofia e está inserido no eixo temático *temas contemporâneos de educação*. É uma coletânea com capítulos escritos por discentes e docentes do projeto de extensão em *Filosofia, cinema e educação no ensino médio* desenvolvido na UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no período de 2009 a 2012. O trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica abordando a relação entre a Filosofia e o Cinema e como esta relação poderá contribuir na construção e desconstrução do conhecimento. A dinâmica que norteia a produção desse material didático é demonstrar o movimento realizado pelos estudantes do ensino médio e da Licenciatura em Filosofia para provocar a capacidade de tornar-se um ser autoral, isto é, capaz de duplicar e reduplicar o pensar e, dessa forma, ser capaz de construir o próprio conhecimento. Nessa perspectiva, o cinema é um referencial apropriado de pensar o pensamento, pensar a partir (Deleuze), através (Kierkegaard) e obliquamente (Derrida) através da imagem e, utilizando desse mecanismo, chegar ao conceito, para que, dialeticamente, seja possível realizar a síntese entre a representação do real e o real efetivo. A apresentação do Projeto em forma de livro que é intitulado *Lições de filosofia: diálogos com o cinema e a educação*, inova ao publicar os resultados de um projeto de extensão, quando usualmente o que se publica e quando se publica são os resultados de projetos de pesquisa, porque considera-se fundamental a pesquisa como condição de produção de conhecimentos. Nesse sentido, o projeto de extensão *Filosofia, cinema e educação no ensino médio* possibilitou resultados que oferecem ao leitor condições de analisar, por si mesmo, na condição de leitor, crítico e autor, a validade da experiência e como, a partir dessa experiência e do material

---

<sup>30</sup> Pós-doutor pela Universidade do Vale do Rio do Sinos UNISINOS (2011). Doutor em Filosofia pela Pontificia Università Gregoriana (2004). Professor titular do DFCH- UESB. Professor do programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, e-mail: mirandajma@gmail.com

<sup>31</sup> Mestranda do PPGMLS (Memória:Linguagens e Sociedade) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

pedagógico e filosófico produzido, pode utilizar como recurso, como aplicação, como subsídio, como leitura e como exercício da própria atitude e atividade do pensar.

Palavras chave: Filosofia, Cinema, Educação, Diálogo, Saber.

#### Resumen:

Este artículo es una presentación de la producción de material didáctico en forma de libro para la disciplina del Filosofía y se inserta en la *temáticas de la educación contemporánea*. Es una colectanea con capítulos escritos por estudiantes y profesores del proyecto de extensión en *Filosofía, el cine y la educación en la escuela secundaria* que se desarrolló en la UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, en el período comprendido entre 2009 y 2012. El trabajo se desarrolló a partir de la investigación bibliográfica sobre la relación entre la Filosofía y el Cine y cómo esta relación puede contribuir en la construcción y deconstrucción del conocimiento. La dinámica que guía la producción de este material didáctico es demostrar el movimiento realizado por los estudiantes de preparatoria y licenciatura de Filosofía para provocar la capacidad de convertirse en un autor de ser, que es capaz de doblar y redoblar el pensamiento y por lo tanto ser capaces de construir su propio conocimiento. Desde esta perspectiva, la película es una referencia apropiada para pensar la idea, pensando a partir de (Deleuze) a través (Kierkegaard) y oblicuamente (Derrida) a través de la imagen y el uso de este mecanismo, llegar al concepto, por lo que, dialécticamente, es posible la síntesis entre lo real y la representación de lo real eficaz. La presentación del proyecto como un libro que se titula *Lecciones del Filosofía: diálogos con el cine y la educación*, es una innovación en la publicación de los resultados de un proyecto de extensión, cuando por lo general lo que se publica y cuándo se publica son los resultados de proyectos de investigación ya que es la investigación fundamental como condición de producción de conocimiento. De este modo, lo proyecto de extensión *Filosofía, el cine y la educación en la escuela secundaria* permitió que ofrecen al lector la capacidad de analizar, por sí mismo, siempre lector, crítico y autor, la validez de la experiencia y cómo, a partir de esa experiencia y material pedagógico y filosófico producido, se puede utilizar como un recurso, como la aplicación, en forma de subvención, como la lectura y el ejercicio de la actitud y de la actividad de pensar.

Palabras clave: Filosofía, Cine, Educación, Diálogo, Saber.

#### **Introdução**

A produção do livro didático *Lições de Filosofia: diálogos com o cinema e a educação* é fruto do Projeto de Extensão intitulado *Filosofia, cinema e educação no ensino médio*, desenvolvido a partir de 2009, com o objetivo principal de socializar as experiências realizadas a partir de um modo novo de fazer e problematizar o conteúdo da Filosofia para os estudantes do ensino médio da Rede Pública de ensino, para os estudantes de graduação em filosofia, ciências humanas e sociais e para os docentes que acreditam que o discente é capaz de produzir, de realizar atividades como aquela proposta por Deleuze em *O que é a filosofia?*, de quebrar com os conceitos formados para criar os próprios conceitos.

A princípio, o projeto tinha a pretensão de ser apenas um laboratório de extensão com o intuito de oferecer ao discente e ao professor da disciplina novas possibilidades de estudar filosofia e contribuir para superar, em parte, as dificuldades e as resistências apresentadas pelos estudantes durante o ano letivo diante dos conteúdos, da metodologia, da abordagem e das estratégias utilizadas. Depois do êxito do primeiro ano, o projeto foi apresentado novamente às instâncias da UESB que regulamentam os projetos de extensão (área, departamento, pró-reitoria de extensão) e às escolas conveniadas, e o resultado desses três anos é apresentado nesse livro em forma de diálogos e reflexões com parceiros que estudam a tríade filosofia, cinema e educação com um enfoque didático-pedagógico.

Desde o retorno ao Ensino Médio<sup>32</sup>, como disciplina obrigatória, a Filosofia ainda não encontrou seu chão e com raríssimas exceções, é comumente vista pelo aluno com descaso, desinteresse e desestímulo, pois o que se *ensina* não está inserido no contexto da sua própria realidade. Aqui já se estabelece a grande questão filosófica posta para os amantes do saber na época atual: em que medida a representação conceitual é merecedora de credibilidade, isto é, a representação do real é efetivamente idêntico ao real? A representação de Deus ou de uma pera, corresponde ao ser de fato Deus, ou ser de fato de uma pera? Em parte, a resistência e desinteresse, ocorre porque a disciplina de filosofia parece cair de paraquedas de uma hora para outra na cabeça dos alunos, normalmente no primeiro ou segundo ano do ensino médio. O estudante brasileiro não estava preparado para essa novidade e esse quadro ainda persiste, pois, não havia nada antes parecido com a filosofia e nem haverá nada depois, pelo menos é o que a maioria dos estudantes pensa. Afinal, como uma disciplina com apenas um ou dois tempos de aula, muitas vezes ministrada por professores de outras áreas do conhecimento que precisam completar a

---

<sup>32</sup> Embora a Lei nº 11.684/08 que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio e em todas as séries do Ensino Médio, normalmente, isso não acontece.

carga horária pode ser necessária? Se a filosofia tem, efetivamente, alguma contribuição para a formação ético-cognitivo-epistemológica, por que ela não é ministrada como as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental?

O projeto desenvolveu a relação entre a imagem e o conceito como forma de estabelecer um exercício da inteligência, compreendendo a tese de Deleuze de que o cinema só tem um personagem: o pensamento. O que é pensar com a imagem? O que é o olhar em perspectiva? Como construir um cenário para a própria existência? O que é viver e o que é representar? Representar o que, para que e para quem? Essas questões servem de eixos norteadores para que a reflexão aconteça como construção mediatizada pelo diálogo do educador-educando e do educando-educador. Almeida já estabelecia em *Filosofia, cinema e educação* que os efeitos, as perspectivas, os efeitos e os afetos (Espinoza),

proporcionam ao leitor por meio de desconstrução, metáforas, paradoxos, jogos entre cenas, imagem, tempo, espaço, situação que são tarefas filosóficas. Provocar é condição para que o espanto e a admiração, isto é, a abertura do pensamento, aconteçam, permitindo que o ato de filosofar se instale, como visitante no leitor-telespectador (ALMEIDA, 2010, p. 7)

Diante do exposto, o livro *Lições de filosofia: diálogos com o cinema e a educação*, inova ao publicar os resultados de um projeto de extensão, quando usualmente o que se publica e quando se publica são os resultados de projetos de pesquisa, porque considera-se fundamental a pesquisa como condição de produção de conhecimentos. Nesse sentido, o projeto de extensão *Filosofia, cinema e educação no ensino médio* possibilitou resultados que oferecem ao leitor condições de analisar, por si mesmo, a validade da experiência e como, a partir dessa experiência e do material pedagógico e filosófico produzido, pode utilizar como recurso, como aplicação, como subsídio, como leitura e como exercício da própria atitude e atividade do pensar.

### **O Projeto, a extensão e a apresentação dos capítulos.**

O *Projeto de Filosofia, cinema e educação no ensino médio*, retoma a máxima kantiana de que não é possível *ensinar* filosofia, mas tão somente a filosofar. Segundo Kant (1724-1804), “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque *ela ainda não existe*”<sup>33</sup> O que pode ser construído como filosofia para os estudantes do ensino médio? Quais as diferenças entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar? Como manter e

---

<sup>33</sup> KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 407. (Coleção “Os Pensadores”).

valorizar a importância da tradição filosófica que remonta à sua própria origem com o *agora existencial* dos estudantes que não podem transformar a filosofia em lições de história ou reprodução do pensamento dos clássicos, mas precisam a partir destes, pensar por si mesmos em sua própria conjuntura, sem perder de vista o rigor e a importância da crítica? É possível um estudante de ensino médio ou de graduação desenvolver essa habilidade? É possível dialogar com o texto de qualquer autor sem apropriar-se dele, portanto, é possível um desenvolvimento ético do próprio caráter ao se estudar e se fazer filosofia no ensino médio?

Como compreender que o cinema não trabalha apenas com a imagem, mas, como acertadamente propõe Deleuze, “o cinema não apresenta apenas imagens, ele a cerca com o mundo” (DELEUZE, 2007, p. 87). Logo, a imagem pode ser a imagem-cristal, a imagem-mundo, a imagem-memória, a imagem-bifacial, a imagem-virtual, a imagem que se apresenta e se propõe não mais como imagem, mas a partir dessa imagem, dá o que se pensar e oferece-se a si mesma como a condição do pensamento, da crítica, da reflexão, da utopia. Evidentemente que não se trata do cinema comercial, do cinema do comentário e do cinema da propaganda, mas até esse cinema é condição do pensar o sentido e o sentido do sentido, tarefa essencial para a filosofia e que se reduplica em outras áreas como o cinema, a literatura, a poesia, a música, a arte, mas o projeto escolheu e delimitou o cinema como referencia dessa atividade tão necessária ao ser humano e tão esvaziada das prioridades do pensar autêntico.

O desafio foi, e continua sendo, o de demonstrar e o de provocar que pensar o pensamento não é tarefa exclusiva dos professores de filosofia, dos catedráticos e dos profissionais de filosofia. Entendemos que o ser autoral não depende exclusivamente de formação acadêmica, mas de esforço, de experiência de vida, de vontade e determinação em dominar as dificuldades, de apreender o conteúdo, as teorias, os conceitos e transformá-los em sentido; de ser bem orientado no sentido de que mestre e discípulo aprendem juntos, onde o mestre coloca-se num primeiro momento no lugar e na condição do discípulo, para que o aprendizado não seja fruto de um ensino, mas de uma descoberta. Do contrário, não se trata de filosofia, mas de ideologização e doutrinação do pensamento. Quando muitos professores de graduação afirmam que o estudante não tem maturidade ou condições de produzir um texto filosófico, uma reflexão filosófica ou até mesmo um artigo de qualidade, ele está não apenas desestimulando o discente, como está, na verdade, fazendo uso do poder para legitimar sua autoafirmação ou, estando comprometido com a ideologia dominante, reproduzir a dialética do senhor e do escravo, do mestre e do aprendiz, do que sabe e do que deve aprender a ser obediente e resignado, legitimando-se, assim, uma mentalidade de inferioridade que atravessa a formação do brasileiro desde o seu surgimento.

O esforço em publicar este projeto e experiência em forma de livro didático consiste em demonstrar e socializar com os interessados em filosofia, estudantes, professores e amantes da filosofia, que é possível articular o saber constituído com sua desconstrução e construção, a partir do momento em que se utiliza de estratégias, metodologias e planejamentos adequados à realidade do estudante, da escola e da região. As ferramentas utilizadas são fundamentais no processo de produzir o pensar crítico e reflexivo no interior da dialética do filosofar e da filosofia. Mas, para que, por que e para quem filosofar?

Essas questões são sintomáticas: filosofar para que o estudante possa colocar-se a si mesmo como problema, como ser relacional, como ser social, mas que, antes de tornar-se e formar-se em sociedade, é preciso primeiro conquistar o seu próprio si mesmo, portanto, tornar-se diferente daquilo que o *destino*, a família ou a sociedade haviam previsto para ele. Filosofar é o processo de aquisição do conteúdo da filosofia, por isso é necessário colocar-se no interior do próprio exercício do pensar para provocar o movimento necessário à superação da consciência ingênua e dócil para a construção da consciência crítica e engajada. Consciência que é capaz de provocar rupturas com a mediocridade, com a escrotinização e com a imbecilização com que os adolescentes e os jovens são alimentados diariamente através dos meios de comunicação de massa e, surpreendentemente, através da própria educação escolar, enquanto a escola ainda se mantém atrelada aos interesses da classe social dominante, legitimando uma barbárie cultivada.

Filosofar para contribuir com o processo ousado de uma educação libertadora e transgressora como propõe Paulo Freire, entre outras obras, em *Medo e Ousadia*, quando questiona: O que é ensino libertador? Quais os temores, os riscos e as recompensas da transformação? O que é ensino “dialógico”? De que modo a educação libertadora se relaciona com a transformação política, dentro da sociedade como um todo?. Nessa perspectiva, a dialogicidade provocada nas relações e inter-relações entre filme, texto, subjetividade do estudante, subjetividade do professor, objetividade da turma, da realidade em que estão inseridos, permitem que a discussão supere a dimensão da reflexão pela reflexão e seja inserida na dinâmica da própria vida, permitindo que cada discente possa tornar-se ativo da trama, em que está ao mesmo tempo assistindo e vivenciando.

O que significa dizer que o cinema faz pensar? Que tipo de pensamento produz o cinema, que o eleva à categoria de pensamento filosófico? Que tipo de pensamento é esse produzido pela imagem, ou de outra maneira, como a imagem oferece a si mesma como conteúdo ao pensamento, para que, no ato de pensar a si mesmo, na dobra sobre si mesmo, sintetize a imagem e o conceito em algo que não é mais estanque, definitivo, mas, movimento, acontecimento? A imagem é capaz de concretizar as contradições e o

conteúdo do real? A imagem é capaz de se oferecer ao “leitor” para que o próprio leitor (nunca expectador) possa decifrar os espelhos, decifrando a si mesmo? Será que o cinema não realiza o que Deleuze, apropriando-se de Kierkegaard e Nietzsche chama de repetição? Será que o conceito filosófico não reduplica a si mesmo na imagem? Mas, que tipo de imagem é essa? Será a imagem-sombra-máscara? Ou a imagem como representação do mundo dos sentidos em Platão e Leibniz? A imagem-movimento? Imagem-tempo? Seria a imagem-cristal? Será a imagem-caneta? Será a imagem-existência? Será a imagem-som?

Para refletir sobre essas provocações, Alexandre Alves da Silva discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB e bolsista voluntário do Projeto, ficou encarregado de escrever o capítulo sobre a trajetória do projeto. O capítulo de sua autoria, intitulado *O projeto filosofia, cinema e educação no ensino médio. O aluno como coautor na construção do conhecimento* tem como escopo demonstrar que a articulação entre o cinema e a filosofia estudada em sala de aula permite que o aluno possa ter contato com conceitos filosóficos dentro do campo da imagem em movimento, possibilitando as condições de filosofar e transformar o seu olhar sobre o mundo. A transformação do olhar é uma verdadeira metamorfose da visão em que o discente passa a ter uma outra opção de consciência, isto é, pode continuar brincando em sala de aula, no sentido de não levar nada a sério, porque a disciplina é apenas para cumprir *tabela* ou passa a se interrogar e interrogar o mundo, despertando-se para outra visão de mundo e outra possibilidade de construção de consciência que o projeto em si não tem alcance e não pretende atingir, mas deixa ao jovem estudante, a sedução pela pergunta. Não seria essa sedução a condição primeira para unir a filosofia e o filosofar?

A professora Alice Akemi Iamasaki do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense, contribui com um capítulo riquíssimo de provocações sobre *a contribuição da linguagem cinematográfica e dos recursos midiáticos para o debate crítico sobre o mundo que temos*. A partir da exibição e análise dos filmes *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Escritores da Liberdade* e *Entre os Muros da Escola*, a autora reflete, a partir do diálogo com Edgar Morin e com alunos de cursos de licenciatura e formação de professores sobre o sentido do ser individual e, ao mesmo tempo, o sentido do ser social, e como o uso de filmes em sala de aula permite envolver os alunos em tramas, reais ou fictícias, que potencializam o questionamento sobre a construção social que se tem alcançado e as concepções de homem, de sociedade e de humanidade que transparecem no convívio contemporâneo. O que sustenta o diálogo entre a autora e os autores é a tese que a compreensão humana extrapola o âmbito da explicação, pois esta se satisfaz no campo da compreensão intelectual ou objetiva dos entes, enquanto a compreensão assume que existem coisas e situações que não se devem compreender, mas



relacionar-se, como já afirmaram pensadores do paradoxo como Kierkegaard e Pascal, entre outros.

Os autores Elmara Pereira de Souza e Eduardo David de Oliveira no capítulo *Cibercultura e produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem* discutem um tema de muita relevância nos dias atuais: o que é o virtual e o que é o real? Como a subjetividade de cada pessoa se relaciona com a virtualidade? De que maneira a produção da subjetividade está associada às novas tecnologias de comunicação? Como elas operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes? Assim, a subjetividade torna-se alvo político, e ela mesma assume uma dimensão política, pois é através dela que se constituem os sujeitos consumidores de produtos sociais, econômicos e culturais. A subjetividade é formada por dispositivos de subjetivação que obedecem a planos tanto moleculares quanto molares, existindo tanto no plano social, maquínico, processual quanto no plano pessoal.

O capítulo intitulado *Filosofia, cinema e educação no ensino médio*, da autoria de Jorge Miranda de Almeida e Cleiton Santos Nunes, pretende pensar a utilização da imagem como propedêutica para pensar o conceito, isto é, para pensar o próprio ato de filosofar, pois a utilização da imagem, para os professores da disciplina de Filosofia, através da combinação conteúdo-filme, do planejamento unidade temática-conteúdo, pode ser uma excelente propedêutica à filosofia. A perspectiva de se filosofar a partir de imagens, metáforas, paradoxos, perspectivas, sons, descontinuidade, enquadramentos, emoções, quebra com o rigor da lógica conceitual e introduz no cinema o que é próprio da filosofia: o pensamento. Por isso, acertadamente, Deleuze afirma que o cinema possui apenas um personagem: o pensamento.

A experiência que o *Projeto de Extensão Filosofia, cinema e educação no ensino médio*, desenvolvido em parceria entre a UESB e a Escola Dom Climério, durante três anos, possibilitou experimentar e comprovar a tese do filósofo francês. Pensar com, através, por intermédio, de dentro, de fora, nas imagens explícitas e implícitas, nas várias linguagens, nas cores, nos sons, nos movimentos da câmara, nos tempos, etc. são condições excepcionais para colocar o leitor-espectador em contato com as possibilidades de existência que o filme oferece e que extrapolam o enredo, os efeitos, os personagens. Nessa perspectiva, não se opera com um enunciado lógico e preciso do rigor filosófico, mas com a analogia, com a metáfora, com a abertura a um pensar mais original e, por isso, capaz de realizar a tarefa de pensar o pensamento.

Fransmar Costa Lima e Edison Silvestre Petenussi em *Cinema e memória – uma viagem ao universo de Bergson e Tornatore*, abordam a intrigante relação entre memória e nostalgia na construção de condições proíficas ao pensamento crítico em torno da relação cinema com a contemporaneidade e antecipa o questionamento de Wim Wenders no filme *O quarto 666* (1982) quando convida vários dos mais renomados cineastas para responder à questão sobre o futuro do cinema após a invenção de tecnologias que permitem a exibição de filmes em casa e o fechamento de milhares de salas de cinema. Os autores afirmam que o cinema de Tornatore nos ensina muito mais que isso. Poucos cineastas souberam, como ele, tão delicadamente tocar em um tema existencialmente tão complexo quanto a nostalgia; sim existencial, nós temos lembranças, podemos rememorar. O próprio Platão afirmava que o homem não aprende, se lembra, sua alma traz consigo informações de um mundo essencial onde tudo se mostra sob a luz da verdade, o uno, o sumo bem. Tornatore nos traz uma reflexão extremamente interessante, seria a nostalgia extemporânea? Ser extemporâneo é ser estranho a seu tempo, mas qual o tempo da nostalgia? Não há tempo para a nostalgia, seu tempo é todo tempo, não há distância, não podemos dizer que ela está fora do seu tempo, afinal seu tempo está em tudo, para os mais nostálgicos está até no presente repousando no medo da perda. Ao contemplar as imagens dos beijos proibidos, Salvatore é arrebatado pela sutileza atroz da nostalgia, pelo pseudo prazer contido em seus átrios, pela sensação deliciosa da lembrança que não dura mais que uma fração para dar lugar à dor da certeza da irreptibilidade do tempo, nada volta.

Os autores utilizam a dialética do tempo e a nostalgia quando refletem sobre a questão da nostalgia. Para eles, ela está sempre presente, estimulando o jogo entre o rememorar e a certeza da impossibilidade de alterar o tempo que tanto nos incomoda. Na “Lenda” o mundo passa pelos olhos de um homem nascido em um navio e que nunca saiu deste navio para nada, exímio músico e virtuose ao piano. A vida lhe passa pelos olhos. O navio, a exemplo do Cinema para Salvatore, era seu mundo, ao final sucumbe com a explosão do seu mundo, enferrujado e obsoleto, em seus salões também os vestígios de uma época áurea, de grandes apresentações, sonhos e fantasia.

O capítulo de Leonardo Araújo Oliveira, estudante do Curso de Licenciatura de Filosofia e membro do *Projeto de Extensão em Filosofia, Educação e Cinema no Ensino Médio*, tem como título *As Relações entre filosofia, cinema e educação a partir do pensamento de Gilles Deleuze*, e objetiva apresentar e discutir as relações de Deleuze com o cinema e a educação. Leonardo insinua que o pensamento de Deleuze pode ser posicionado enquanto crítica do que ele denomina a “imagem dogmática do pensamento”. Assume essa crítica como uma considerável oportunidade de se pensar a educação, visto que as questões de onde parte e que desenvolve Deleuze, e que serve de norteamento, possuem um caráter fortemente pedagógico, como as questões: o que é o pensamento? Como o pensamento pensa? O que é preciso para que o pensamento saia de sua inatividade habitual? Dessa forma, refletindo sobre essas indagações, ergue a abordagem mais direta entre o cinema e a educação, tentando demonstrar que o cinema pode ser configurado como uma ferramenta rizomática que atue positivamente em consonância com a formação de indivíduos, e como o cinema (ou qual o tipo de cinema) pode se agenciar com a experiência filosófica na educação, ou seja, com uma pedagogia da criação conceitual; arriscando agenciamentos não formulados por Deleuze, mas, pelo que se pretende, que estejam coerentes com a sua filosofia.

No capítulo escrito pelo professor da UFF, Aroldo Magno de Oliveira, intitulado *Cinema, meios de comunicação de massa e educação: a subversão histórica da cultura no capitalismo*, analisa a relação educação e capitalismo a partir do fio condutor da produção de filmes. É realmente uma tarefa espinhosa tratar da relação entre cinema, meios de comunicação e educação no sistema capitalista, sobretudo quando se trata da utilização desses recursos no processo ensino-aprendizagem. As contradições e as manipulações ideológicas são tão complexas que, didaticamente, o autor utiliza como ponto de partida de sua reflexão o resumo do conto *A caverna das luzes (Afeganistão)*: um homem, ao ver as injustiças no mundo, saiu em busca da justiça em todos os cantos. Um dia se deparou com uma cabana, aproximou-se e viu que havia inúmeras lamparinas acesas. Enquanto olhava curioso, apareceu um homem velho de longas barbas e o cumprimentou gentilmente, o homem retribuiu o cumprimento e perguntou: o que são todas essas lamparinas? O velho respondeu que cada uma delas era a vida de cada uma das pessoas no mundo. O homem então perguntou: por que algumas estão com mais óleo e mais acesas e outras quase apagadas? O velho respondeu: aquelas mais acesas significam as pessoas com mais vida e as mais apagadas, as pessoas com menos vida. O homem em busca da justiça, perguntou: qual é a minha lamparina? E o velho apontou para uma que quase estava se apagando e de repente sumiu, deixando o homem só. A aflição tomou conta daquele e homem, e de repente se viu tentando tirar óleo de outra lamparina e colocar na sua. O velho novamente surgiu e perguntou: é assim que você está procurando a justiça?

Aroldo Magno afirma que esta pequena história é emblemática para um esboço do que representa o cinema e as mídias de audiovisual utilizadas na escola. O sistema educacional, nas suas mazelas, forja a concepção de educação em uma perspectiva de que esta forma cidadãos para o cumprimento das leis e da justiça. No seu percurso, a utilização dos recursos didáticos se transforma em lamparinas muito bem acesas, mas que pouco ilumina os caminhos a serem trilhados. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na escola se tornam ferramentas de grande importância no processo ensino-aprendizagem, mas que não são questionadas como conteúdo a ser abordado nas aulas. Parece mais fácil lançar mão do óleo da lamparina do outro para forjar a sua própria luz de vida. Nesse embate, a educação formal que conhecemos se mantém na perspectiva de conservar as estruturas dominadoras e de alienação.

*Interioridade e ética em Kierkegaard: Interioridade como educação em Kierkegaard e a arte de educar* é o título do capítulo de Ícaro Souza Farias, discente do Curso de Licenciatura em Filosofia da UESB e membro do *Projeto de Extensão em Filosofia, Cinema e Educação no Ensino Médio*. Este capítulo trata da relação entre individualidade e massificação, isto é, como o cinema serve à indústria do entretenimento e alimenta a alienação e como ele pode ser uma ferramenta lúcida de conscientização e construção de consciências críticas e reflexivas. Assumindo como tese a proposta de educação de Kierkegaard, o autor discute a superação da condição de rebanho e do anonimato existencial. O ato de educar-se exige que cada um se responsabilize por si, tornando-se consciente de suas escolhas e das consequências que advém delas. É na interioridade que se afirma a existência singular. Como desenvolve o autor de *A doença mortal*, o indivíduo não se realiza na multidão, apenas se transforma em cópia de outrem. Devido a isso, o pensador dinamarquês salienta a necessidade de tornar-se subjetivo: o homem subjetivo é aquele que penetra em si mesmo e não se esquia da responsabilidade de enfrentar os dramas existenciais. O objetivo principal dessa reflexão, portanto, é pensar a interioridade. Para isso, é necessária a responsabilidade consigo mesmo e com o outro; pois para Søren Kierkegaard a edificação do homem singular não é algo que se encerra nele, mas que se desdobra na responsabilidade ética. Nesse sentido, o homem deve assumir a tarefa de tornar-se singular retirando-se do processo de uniformização que o faz um ser inautêntico. Por fim, discuto a afirmação da subjetividade singular como forma de suplantar a condição da trivialidade, da mentira, do egoísmo e do disfarce.

Dando continuidade à análise da relação entre massificação e singularização, Jorge Miranda de Almeida e José Luiz de Souza analisam a crise atual na sociedade do espetáculo, a despolitização do indivíduo e a educação como *pharmakon*. A denúncia de Kierkegaard da ordem estabelecida como sociedade de consumo, sociedade do espetáculo, presente nos estados atuais, é lúcida e atual, porque denuncia a dissolução da identidade do indivíduo singular na multidão, a valorização do individualismo e da competição desenfreada e sem limites éticos, bem como a objetividade como forma oficial de se realizar o ajustamento e o controle social. A dissolução da pessoa humana reduzida a um mero expectador e consumidor passivo e escravo da própria passividade torna-o ele mesmo um legitimador do totalitarismo que se apresenta em quase todas as cidades, estados e nações, disfarçado em democracia, em direitos humanos, em comunhão com a defesa da alteridade.

Por fim, o último capítulo do livro, apresenta o projeto de extensão intitulado *Filosofia, cinema e educação no ensino médio*, na íntegra, como foi cadastrado no SIGProj

oferecendo ao leitor contribuições para desenvolvimento e adaptação em suas atividades de sala de aula para que a disciplina de filosofia possa ter novos alcances e novos leitores-espectadores, capazes de construir um pensamento autoral que produza novos conceitos a partir da quebra, dobra, rizomas, que o movimento do pensar é capaz de permitir.

## **Conclusão**

A proposta de publicação em forma de produção de material didático-pedagógico foi apresentada à Pro-reitoria de extensão – PROEX e assumido como contribuição importante da extensão na produção e sistematização do conhecimento. Normalmente o que ancora a tríade ensino, pesquisa e extensão é a pesquisa. Mas, reconhecendo a originalidade desse projeto e procurando socializar a experiência realizada com um grupo de alunos de graduação e do ensino médio com a disciplina filosofia, a coordenação do projeto juntamente com o pro-reitor de extensão se sentiram comprometidos com a divulgação das atividades e para respaldar ainda mais a qualidade do trabalho, convidaram professores envolvidos na discussão, no estudo e na divulgação das relações entre filosofia, cinema e educação. Dessa forma, o livro contou com a contribuição de pesquisadores da UFF – Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro; da UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da MacKenzie, São Paulo e das Faculdades Cantareiras, também de São Paulo.

O que tornou a obra relevante no processo de produção de conhecimento foi a maturidade dos discentes do Curso de Licenciatura em Filosofia da UESB que souberam produzir como gente grande, construindo reflexões sistematizadas e demonstrando que, quando bem orientados e com boas leituras, o discente é capaz de tornar-se um ser autoral, superando a dicotomia do ensino-aprendizagem e colocando-se na perspectiva da produção do saber. A previsão de lançamento do livro *Lições de Filosofia: diálogos com o cinema e a educação* é em agosto de 2012 e espera-se o lançamento do mesmo, caso o texto seja aceito, no X Congresso Internacional de Tecnologia na Educação.

## **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Jorge Miranda. *Filosofia, cinema e educação*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2010.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

# **Filosofia da Educação e Educação Ambiental – a vontade de sensibilizar para desvelar as representações do patrimônio histórico, sociocultural e ambiental: Uma contribuição para o processo educativo**

**Nelma Baldin**

**Universidade da Região de Joinville – Univille**  
**Joinville (SC) - Brasil**  
[nelma@univille.br](mailto:nelma@univille.br)

## **Resumo**

Desde 2009 o Grupo de Pesquisa **Projetos EduCA** vem trabalhando com pesquisas em comunidades de regiões urbanizadas localizadas em áreas de bacias hidrográficas: Rio Piraí (Bairro Vila Nova) e Rio do Braço (Distrito de Pirabeiraba) em Joinville (SC). Em 2012, deu-se continuidade a um projeto iniciado em 2011, sempre nas mesmas seis escolas da rede municipal de ensino das duas áreas estudadas já desde o início dos estudos do grupo. As ações da pesquisa foram embasadas nos fundamentos da Filosofia da Educação. Para um maior entendimento da realidade social estudada, buscou-se uma interação com a Educação Ambiental, História Ambiental, Patrimônio Histórico e o Patrimônio Cultural. O objetivo geral da pesquisa foi promover um estudo da percepção e aprendizado das crianças (3º e 4ºs anos do ensino fundamental) enfatizando a educação e a sensibilização histórico ambiental, com vistas à leitura dos saberes representados no entendimento dos conceitos de Educação Ambiental e de Patrimônio Histórico Cultural para a prática efetiva dessas representações junto às comunidades estudadas. Esses temas foram trabalhados de diversas formas, variando entre as lúdicas e as pedagógicas. Enfim, buscou-se perceber a representação que as questões base do estudo têm para as crianças. A metodologia utilizada centrou-se na abordagem qualitativa – pesquisa-ação de caráter intervencionista, com ênfase no formato etnográfico. Nesse sentido, foi importante o uso do caderno de campo, que permitiu o detalhamento das ações, ou seja a antropologia do desenvolvimento da pesquisa. Para o levantamento de informações, aplicou-se um questionário às crianças. O mesmo questionário foi aplicado *no início* das atividades da pesquisa e novamente *no final* das ações de conhecimento, com vistas à uma análise comparativa sobre o entendimento – as percepções - das questões trabalhadas em todas as atividades executadas nas escolas durante a aplicação da pesquisa. Ainda, realizaram-se palestras com apresentações de figuras referentes aos assuntos tratados (em *powerpoint*), e para reforço, realizaram-se jogos (lúdicos e pedagógicos), chamados de “jogos ambientais” e “jogos patrimoniais”, com a participação das crianças, onde eram expressas

as noções – as bases filosóficas - para a sensibilização ambiental, histórica e sociocultural. Esses jogos foram momentos de congraçamento, além de terem sido considerados “revisão” do conhecimento trabalhado. Nessas ações percebeu-se a importância e a produtividade da pesquisa para as crianças, as escolas e as suas comunidades, tendo em vista a massiva participação nas atividades que foram realizadas. As manifestações das crianças, observáveis na análise comparativa das respostas dos questionários, nas ações comportamentais e nas próprias expressões, são a evidência da importância e dos resultados positivos da pesquisa. E o ponto alto desses resultados foi a última ação executada pelo grupo de pesquisa (e que foi decorrente das sugestões das próprias crianças): a organização de um Colóquio, nas escolas – e aberto à escola e à todas as pessoas das comunidades, com um professor especialmente convidado para tal (convidou-se um professor de filosofia da Universidade local) para falar sobre os fundamentos, os conceitos e a finalidade da sensibilização para as questões da realidade social com vistas ao “bem” futuro das localidades onde a pesquisa foi aplicada.

**Palavras chave:** Filosofia da Educação; Sensibilização; Educação Ambiental.

### **1) Um pouco da História das Atividades dos Projetos Educa nas ações da pesquisa**

Em 2009 tiveram início os trabalhos de pesquisa dos Projetos EduCA<sup>34</sup> com um estudo teórico e levantamento histórico e geográfico de duas comunidades localizadas em áreas de bacias hidrográficas da Região de Joinville/SC, sendo essas a comunidade do Distrito de Pirabeiraba (Bacia Hidrográfica do Rio do Braço), e a comunidade do Bairro Vila Nova (Bacia Hidrográfica do Rio Pirai). No ano seguinte, em 2010, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas às crianças líderes de três escolas municipais de cada uma das localidades, com ênfase nas atividades pedagógicas e nas ações de observação didática aplicadas com vistas a “captar-se” a percepção e a representação infantil sobre as questões geradoras da pesquisa: Patrimônio Histórico; Patrimônio Sociocultural; Patrimônio Ambiental.

As escolas que participaram do estudo foram as seguintes: Escola Municipal Adolpho Bartsch, Escola Municipal Eugênio Klug e Escola Municipal Evaldo Koehler, localizadas no Distrito de Pirabeiraba; Escola Municipal Karin Barkemeyer, Escola

---

<sup>34</sup> Projetos EduCA – Projetos de Pesquisa na área da História da Educação, da Educação Patrimonial, da Educação Ambiental e da Gestão Ambiental Comunitária. O Grupo de Pesquisa dos Projetos EduCA, cadastrado no CNPq, está sediado na Universidade da Região de Joinville - Univille, localizada na cidade de Joinville, no Estado de Santa Catarina (Brasil).



Municipal Valentim João da Rocha e Escola Municipal Bernardo Tank, situadas no Bairro Vila Nova.

No ano de 2011, fez-se a devolutiva dos resultados das entrevistas aplicadas nas escolas das duas localidades estudadas. A devolutiva às crianças e às escolas, em si, consistiu-se de uma palestra informativa e educativa sobre as análises dos dados coletados com as entrevistas realizadas (em 2010). Essas atividades foram planejadas com base nas questões levantadas pelas crianças sobre os temas geradores da pesquisa, quando das entrevistas aplicadas. Para uma análise comparativa das informações e percepções sobre os temas estudados, as crianças foram estimuladas a se manifestarem, especialmente no tocante às respostas fornecidas por seus colegas (“crianças líderes”), ainda no ano anterior. Ao final das discussões, onde o foco de análise foi a percepção infantil quanto às questões patrimoniais, sociohistóricas e socioambientais da localidade, realizou-se, ainda, um jogo educativo (uma espécie de *Bingo*) envolvendo os referidos temas então discutidos.

Em 2012 foram concluídas as ações do trabalho da pesquisa nas comunidades referenciadas, buscando-se gerar, a partir de então, além de artigos científicos, ações de intervenção e discussões junto às comunidades das áreas estudadas, bem como de chegar-se à sistematização das políticas sociais almejadas pelas comunidades. Para tanto, visou-se a elaboração de propostas de possíveis e futuras políticas e serem encaminhadas ao poder público constituído.

Por meio dessas ações, espera-se criar condições de maior participação dessas populações em ações educacionais, culturais e de políticas públicas voltadas para a melhoria do ambiente, do patrimônio, da história sociocultural e da vida em suas localidades, contribuindo, assim, para o seu protagonismo social.

Assim, nesse encaminhamento, ressalta-se aqui que o objetivo deste artigo é contemplar as atividades desenvolvidas pelos Projetos EduCA durante a aplicação das atividades da pesquisa que o subsidia – etapa esta acontecida em 2012 - e que, portanto, trata sobre as representações dos patrimônios históricos, socioculturais e ambientais de áreas urbanizadas situadas em Bacias hidrográficas.

## **2) Metodologia Aplicada**

Em 2012 a pesquisa foi retomada em todas as escolas participantes das atividades de pesquisa realizadas, anteriormente, em ambas as comunidades. Nessa etapa, visou-se a apresentação e discussão da continuidade da pesquisa, tendo como ênfase a temática: o patrimônio histórico e cultural e o patrimônio natural (o meio ambiente). Definiu-se, junto à direção de cada uma das escolas, o calendário de atividades e verificou-se a

disponibilidade de espaço para a realização de palestras, dinâmicas e jogos – lúdicos e pedagógicos.

As atividades foram desenvolvidas em uma única turma de alunos de cada uma das escolas, os 3ºs ou os 4ºs anos do Ensino Fundamental, com a participação de pelo menos entre 20 e 35 alunos em cada turma. As atividades com as crianças deram-se em seis momentos distintos, sendo esses encontros pré-agendados, com duração máxima de 1 hora e que seguiram uma evolução dos temas propostos.

Nos diferentes momentos, nos encontros com as crianças, procurou-se observar o aprendizado infantil demonstrado na realização das atividades, sejam nas apresentações dos resultados das entrevistas aplicadas em 2010 às crianças, sejam nas palestras realizadas ou, ainda, na aplicação dos jogos.

Nas apresentações dos resultados, apontaram-se os aspectos positivos e negativos quanto às respostas e análises das entrevistas e, mediante imagens fotográficas das regiões estudadas, cabia, às crianças, associarem-nas ao conceito que lhes era apresentado. Dentre os conceitos trabalhados, destacam-se: patrimônio histórico, sociocultural e ambiental; monumentos históricos; a história do bairro; os rios; a degradação do meio ambiente; a coleta seletiva; o uso de sacolas permanentes e a obrigação/relação de cada morador das comunidades com esses itens. Também oportunizou-se espaços para que todos pudessem expor sugestões e opiniões em relação às respostas fornecidas nos anos anteriores no sentido de captar as percepções demonstradas quanto às temáticas em estudo. Na verdade, trata-se, este, de um estudo nos moldes da pesquisa qualitativa do tipo descritiva etnográfica, embora não tenha prescindido de determinadas técnicas da pesquisa quantitativa, caracterizando a metodologia na abordagem “qualitativa-quantitativa” (MINAYO et al, 2007).

### **3) Atividades Realizadas**

No primeiro momento foi aplicado, aos participantes das escolas, um questionário envolvendo os temas que iriam ser abordados no decorrer ano de 2012 (Figura 1). As respostas dessas questões foram analisadas e ajudaram na definição, preparação e execução das atividades subsequentes, bem como nos resultados finais da pesquisa.

No segundo momento, realizaram-se trabalhos com o uso do *software powerpoint* que projetou imagens que exemplificaram, reforçaram e contribuíram para as discussões dos temas em estudo. Ainda, tratou-se da diferenciação entre patrimônio material e imaterial, patrimônio móvel e imóvel, sempre com ênfase na realidade de cada comunidade. Após a apresentação, realizou-se o *Jogo do Patrimônio*, no qual os alunos foram convidados a participar como “vilões” e “guardiões” dos patrimônios histórico,

sociocultural e natural – o meio ambiente local. A atividade teve como objetivo promover a reflexão sobre a situação desses patrimônios e, ao mesmo tempo, mostrar a percepção da responsabilidade de cada um de nós nessa tarefa (Figura 2).

Figura 1: Aplicação do questionário – maio. 2012 . Escola Municipal Eugênio Klug (Bairro Pirabeiraba)



Fonte: Arquivo Projetos EduCA - Univille

Figura 2: *Jogo do Patrimônio* - jun. 2012 - Escola Municipal Eugênio Klug (Bairro Pirabeiraba)



Fonte: Arquivos Projetos Educa – Univille.

A participação dos alunos nessa dinâmica do *Jogo do Patrimônio* foi importante para afirmar o entendimento das temáticas contempladas no estudo. O jogo propôs o questionamento de quem são os “vilões” e os “guardiões” na preservação dos patrimônios.

Os alunos responderam serem os “vilões” as pessoas que picham os monumentos, os vândalos e os políticos corruptos. Quando perguntados sobre os “guardiões”, disseram serem as pessoas que passam as tradições umas para as outras, que fazem ações e passeatas em prol da preservação histórico cultural e da preservação do meio ambiente.

Ainda com auxílio de *powerpoint* realizou-se parte do terceiro momento, por meio de palestras, onde as discussões abordaram questões referentes à separação e destinação correta dos resíduos secos e orgânicos, explorando as vantagens da reciclagem e da compostagem e reforçando a preferência por produtos e adubos orgânicos, bem como explicitando-se sobre os riscos para a saúde das pessoas e ao meio ambiente do uso indiscriminado de agrotóxicos e de fertilizantes químicos. Para a abordagem do tema realizou-se a dinâmica da *Separação de Resíduos*, na qual os alunos foram convidados a fazerem a separação e a destinação de resíduos sólidos recicláveis, como plástico, papel, metal e vidro.

Os alunos das escolas participantes da pesquisa sabem diferenciar os materiais recicláveis básicos como o papel, o plástico, o vidro e o metal, porém ainda confundem as cores dos coletores, mesmo nas escolas aonde existem as lixeiras. As crianças demonstraram dúvida quanto à destinação de materiais não reutilizáveis, como por exemplo, lâmpadas fluorescentes e pilhas.

Houve sugestões dos alunos para a reutilização de resíduo seco propondo que com os materiais fossem confeccionados brinquedos, por exemplo: carrinhos de plástico. Outra sugestão foi produzir adubo com o resíduo orgânico, e também souberam citar as vantagens da reciclagem. Entre as falas sobre a questão, destacam-se: aumentar a vida útil do aterro sanitário e diminuir a extração de matéria-prima para reaproveitamento do material.

Durante todo o período de apresentação dos resultados da pesquisa, houve, de parte dos alunos, declarada manifestação de interesse. Inclusive, em determinada escola, surgiram vários questionamentos sobre o uso das sacolas retornáveis, seus prós e contras, o que denota que as crianças acompanham também as discussões globais sobre o meio ambiente.

No quarto momento da pesquisa, as crianças foram estimuladas com perguntas a contarem seus saberes e experiências. Neste momento, um aluno cita a casa em *enxaimel* da avó, preservada ainda por força de lei, gerando, nesta turma, a discussão sobre de quem é a responsabilidade pela manutenção e conservação dos patrimônios históricos e socioculturais.

Dando ainda maior ênfase ao patrimônio cultural imaterial, à medida que as imagens iam sendo passadas com as definições primárias e os conceitos de patrimônios,

as crianças mostraram cada vez maior participação, tendo, em vários momentos, manifestado contribuições ao tema (Figura 3).

Figura 3: Apresentação dos resultados da pesquisa sobre Patrimônio Histórico e Sociocultural – jun. 2012. Escola Municipal Bernardo Tank (Bairro Vila Nova)



Fonte: Arquivo Projetos EduCA –Univille

Apesar de os alunos terem maior dificuldade na diferenciação entre Patrimônios Culturais imateriais e Patrimônios materiais, pode-se observar, em ambas as comunidades e em todas as escolas participantes, que as crianças compreenderam o que são os Patrimônios estudados e conseguiram expressar seus saberes, principalmente quando estimulados por meio de exemplos. Ao identificarem as imagens fotográficas locais e fazerem a relação dos saberes com a questão dos Patrimônios, mostraram também a importância do método da visualização e exemplificação no aprendizado infantil.

O quinto momento da pesquisa foi, na verdade, a última ação executada pelo grupo de pesquisadores (e que foi decorrente das sugestões das próprias crianças participantes do estudo): a organização de um Colóquio, nas escolas – e aberto às escolas e todas as pessoas das comunidades, com a palestra de um professor universitário especialmente convidado para falar sobre a filosofia, os fundamentos, os conceitos e a finalidade da sensibilização para as questões da realidade social onde se vive. Sensibilização, esta, com vistas a pensar-se para o “bem” futuro das localidades onde a pesquisa foi aplicada.

Após, essa atividade, aconteceu o sexto momento das ações da pesquisa, ou seja, a etapa final da pesquisa. Nesse momento, reaplicou-se o questionário que já fora respondido pelas crianças no início das atividades da pesquisa, em todas as escolas. Esta

segunda aplicação do questionário teve a finalidade de identificar o conhecimento adquirido pelas crianças sobre as temáticas estudadas ao longo da realização dos diferentes momentos da pesquisa. O mesmo modelo de questionário aplicado nos dois momentos da pesquisa permitiu, aos pesquisadores, a realização da análise comparativa entre as respostas obtidas na primeira aplicação (atividade inicial da pesquisa) e na segunda aplicação (atividade final da pesquisa).

#### 4) Resultados e Discussão

Considera-se que a Educação Ambiental deve começar na escola. No processo de aprendizagem e formação escolar as crianças podem, desde cedo, aprender a preservar e a entender a importância dos recursos naturais para a vida (GRIPPI, 2003). Ou seja, é o tempo para a construção do fio condutor, da filosofia de vida. Buscando-se respeitar esse princípio, a apresentação dos resultados da pesquisa foi dividida em dois blocos: um, referente às questões sobre o patrimônio histórico e cultural; e o outro, sobre as questões do meio ambiente. Percebeu-se que as crianças se interessaram mais quando as discussões eram relacionadas ao meio ambiente. Nessa etapa, entre as crianças de ambos os bairros houve uma intensa troca de experiências, as quais citaram, inclusive, exemplos de má conduta das pessoas para com o meio ambiente, tais como: destruição de mata ciliar; uso inadequado das lixeiras seletivas; falta de interesse quanto à preservação do meio ambiente, dentre outros.

Ressalta-se também um momento de participação mais evidente dessas crianças durante a realização dos jogos, particularmente dos *jogos ambientais de sensibilização*. Para essa ação, buscou-se Kishimoto (2007), que se manifesta no sentido de que a imagem da infância é também enriquecida com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, as quais reconhecem a importância do papel de brinquedos, jogos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. Esse princípio subsidiou as ações pedagógicas da pesquisa. Na Figura 4 observa-se um momento do jogo “*Bingo Ambiental*” aplicado às crianças de uma escola da rede municipal de ensino, no bairro Vila Nova. Em todas as escolas, nas duas comunidades, os vencedores do “*jogo do Bingo*”, como as crianças chamavam, foram premiados com sacolas retornáveis para compras (Figura 5) e também com “sacolas-lixadeiras” para veículos. As crianças foram sensibilizadas e orientadas quanto à importância do uso frequente desses materiais para a garantia da sustentabilidade ambiental.

Figura 4 – Realização de Jogos lúdicos e pedagógicos (aplicação do “*Bingo Ambiental*”) – agosto. 2012





Fonte: Arquivo Projetos EduCA –Univille

Figura 5 – Distribuição de Sacolas Retornáveis – “brindes” entregues aos vencedores dos *jogos ambientais de sensibilização* – agosto. 2012



Fonte: Arquivo Projetos EduCA – Univille

Ficou-nos evidente, tanto nas escolas do Bairro Vila Nova quanto nas escolas de Pirabeiraba, que as crianças apresentam dificuldades em diferenciar o que são patrimônios (históricos, ambientais, naturais) de o que são monumentos (que podem representar situações, espaços ou personagens históricos locais). Comprovou-se, dessa maneira, as respostas já apresentadas nas entrevistas realizadas no ano anterior, as quais também apresentavam dificuldades no entendimento conceitual desses termos. Observou-se que a partir da exibição de imagens de patrimônios e monumentos conhecidos nacionalmente e também daqueles destacados no Estado de Santa Catarina as crianças passaram a fazer associações e, então, lançaram-se a citar vários outros exemplos.

#### 4.1) A análise comparativa

A análise dos dados coletados com as duas aplicações do questionário e com as anotações e observações registradas no caderno de campo utilizado pelos pesquisadores durante a realização da pesquisa e onde tudo era registrado desde as observações das reações das crianças e as percepções que tinham em relação às temáticas que eram estudadas, aconteceu conforme as orientações da abordagem qualitativa etnográfica. A definição por essa abordagem etnográfica deu-se tendo em vista que a mesma considera o contexto histórico e socioeconômico e cultural da localidade estudada e porque essa abordagem procura entender e explicar o significado dos fenômenos sociais vivenciados ((MINAYO et al, 2007).

Nesse encaminhamento, quando questionadas sobre o que são patrimônios históricos, socioculturais e ambientais, observou-se, como resultado da análise comparativa das respostas obtidas com as duas aplicações do questionário às crianças, que houve, na verdade, um aumento de acertos e uma melhora significativa nas respostas apresentadas na etapa final (Figura 6), comparando-se esses acertos às respostas da etapa inicial (Figura 7).

Entende-se que é possível de se atribuir aos jogos aplicados como os fatores positivos do melhor entendimento das crianças às temáticas estudadas (maior expressão das suas representações). Os resultados demonstrados na comparação das respostas do questionário, conforme se observa nas figuras 6 e 7 mostram que inicialmente 70% dessas crianças não sabiam o que é um patrimônio histórico e sociocultural e que após a aplicação das atividades da pesquisa, esse quadro mudou. Assim, percebeu-se que os *jogos ambientais para a sensibilização* ajudaram a fixar os assuntos trabalhados nas palestras e que a representação que essas crianças têm quanto às noções de patrimônios histórico, sociocultural e ambiental estão ligadas à vivência que desfrutam na localidade onde vivem (VIGOTSKI, 2008).

**Figura 6 – Você sabe o que é Patrimônio Histórico Histórico e Sociocultural?**

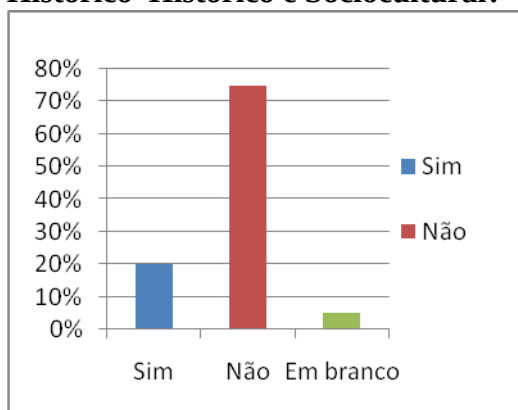
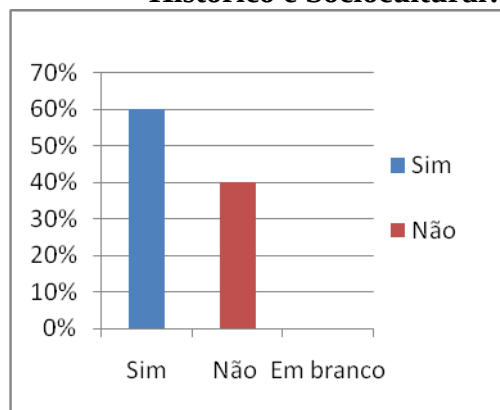


**Figura 7 - Você sabe o que é patrimônio Histórico e Sociocultural?**





## Considerações Finais

Considerando o referencial teórico, de base em Pelizzoli (1999), o objetivo geral da pesquisa e, diante dos resultados obtidos com as análises das respostas dadas ao questionário (nas duas aplicações do mesmo), notou-se uma clara evolução no entendimento que essas crianças têm quanto ao seu papel na localidade onde vivem e quanto aos conceitos de patrimônio (histórico, sociocultural e ambiental). Além da análise das respostas ao questionário, também foi possível verificar a evolução do entendimento dos assuntos tratados (e das suas representações) por parte dessas crianças em outras ações da pesquisa, tais como: nas respostas fornecidas às perguntas que lhes eram feitas ao final das palestras e, principalmente, após a aplicação dos jogos.

Em vista desses resultados, portanto, entendeu-se que a pesquisa reforçou, de fato, nas crianças, as suas representações quanto aos conceitos de patrimônios. As crianças também aprenderam a reconhecer esses patrimônios e o porquê de valorizá-los e preservá-los, bem como souberam identificar o conceito de patrimônio material e imaterial. Em outras palavras, as crianças despertaram para um sentimento de sensibilização, para um sentimento de maior “pertencimento” às comunidades onde vivem, não de “pertencer” apenas na representação social, mas de *assumir-se* de fato como residentes das localidades e, assim, assumirem o comprometimento que este “pertencer” ao local pode significar. Em especial porque as comunidades são áreas de bacias hidrográficas, o que chama para um ainda maior cuidado das populações com o seu significativo patrimônio ambiental - as suas águas (CAUBET, 2005).

Com a prática das atividades de Educação Ambiental durante a aplicação da pesquisa foi-nos possível perceber que ambas as comunidades têm interesse em aprofundar seus conhecimentos e promover ações voltadas para a preservação e conservação de seus patrimônios históricos, socioculturais e do meio ambiente. Ações essas que se trabalhadas de forma adequada e conjunta – comunidade e poder público, poderão promover a sensibilização e a conscientização necessárias para a melhoria da qualidade de vida dessas populações (GUIMARÃES, 1995).

Nesse contexto, a Educação Ambiental aliada à educação dos povos é um fator de busca de sensibilização ou, num estágio mais avançado, um fator de conscientização e compreensão da complexa interação dos aspectos educacionais, históricos, patrimoniais, socioculturais e ambientais que se interrelacionam com as questões das políticas públicas - sociais e econômicas (LAYRARGUES, 1999). Trata-se, portanto, do ato de construir para si um arquétipo de uma filosofia de vida cidadã.

E esta reação foi perceptível. E notou-se, também, que há uma semelhança entre os saberes no referente ao entendimento dos conceitos de patrimônios históricos, socioculturais e ambientais de parte das crianças, seja de uma localidade como de outra. Daí concluímos que este procedimento representa que as crianças recebem, em casa e na escola, determinadas orientações no sentido da preservação histórico-ambiental, porém ainda insuficiente para motivar-lhes a sensibilização e a conscientização para a conservação e preservação desses bens.

Os resultados da pesquisa levaram à consideração de que as comunidades estudadas carecem e clamam por uma participação mais efetiva do poder público. A manutenção do meio histórico, do meio sócio-político e do meio ambiente manifesta-se nas políticas sociais de cada comunidade e encontra respaldo nas políticas públicas. Como continuidade das ações até aqui desenvolvidas pela pesquisa e respeitando-se as propostas e sugestões que emergiram durante as apresentações dos resultados às crianças nas escolas participantes, os Projetos EduCA – Univille encaminharão o relatório final da pesquisa ao conhecimento do poder público para que os pontos comuns e de maior impacto apontados pelos participantes sejam considerados e para que possam, no futuro, transformarem-se em políticas públicas que venham a beneficiar essas comunidades.

## **Referências**

CAUBET, Christian Guy. **A água, a Lei, a política... e o meio ambiente**. 2ª. Ed., Curitiba: Ed. Juruá, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão da educação ambiental**. Campinas: Papyrus, 1995.

GRIPPI, S. **Lixo, reciclagem e sua história**: guia para as prefeituras brasileiras. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAYRARGUES, Ph. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

MINAYO, M. C. de Souza (Org); DESLANDES, S. Ferreira; GOMES, Romeu **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. 25ª ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007

PELIZZOLI, M. L. **A emergência do paradigma ecológico: Reflexões ético-filosóficas para o séc. XXI**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



# **DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN LAS DINÁMICAS DE LA VIDA ESCOLAREN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA.<sup>35</sup>**

**MG. VIVIANA SARGIOTTO<sup>36</sup>**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL  
REPÚBLICA ARGENTINA**

## **Justificación y/o relevancia del problema:**

Después de años de crisis, reformas y reconfiguraciones que han atravesado tanto la vida social como escolar de la República Argentina, nos parece relevante indagar acerca de las formas que están asumiendo las dinámicas escolares en los contextos de pobreza urbana en que se emplazan las escuelas.

Los cambios sociales producidos a partir de la implementación de las políticas neoliberales, junto con las nuevas regulaciones y presencias del Estado luego de las crisis del 2001, nos llevan a interrogarnos por las nuevas tramas del hacer de la escuela.

Fundamentalmente nos preguntamos por la orientación que caracteriza a la producción y circulación de sentidos desde la perspectiva de los actores institucionales (estudiantes padres y docentes), respecto de la escuela y sus múltiples interrelaciones.

El abordaje lo haremos a partir del concepto de dispositivo pedagógico en tanto productor de subjetivaciones, y por ende de conductas, así como de formas de ver y entender-se en el mundo, atendiendo a la regulación del espacio, del tiempo, la incorporación de las Nuevas Tecnologías, formas de comunicación y el uso de la palabra en la escuela, para identificar los significados que los sujetos escolares expresan con respecto a las características que asumen las dinámicas escolares en el dispositivo pedagógico hoy.

Por último, nos proponemos caracterizar los sentidos y expectativas que construyen los/as estudiantes padres y docentes respecto de la escuela, considerando las continuidades y rupturas entre los sentidos otorgados a la escolaridad.

---

<sup>35</sup> Proyecto de Investigación Tipo 1, aprobado por Acuerdo N°024/12, Universidad nacional de la Patagonia Austral.

<sup>36</sup> Directora del PI 29/B132-1 denominado *Dispositivos pedagógicos en las dinámicas de la vida escolar en contextos de pobreza urbana.* .

**Palabras claves:** dispositivos pedagógicos, pobreza urbana, gubernamentalidad.

### **Estado actual del Conocimiento:**

La investigación educativa ha realizado distintos trabajos de descripción de los procesos de reforma educativa y la reconfiguración escolar que implican. Sin embargo, los estudios específicos sobre los cambios en los dispositivos pedagógicos en el contexto de la cotidianidad escolar, en general, y en barrios signados por la pobreza, en particular, son aún escasos pero, entendemos, indispensables tanto para la producción de conocimiento como para la intervención.

Si bien son muchos los autores que aportan un entramado teórico-conceptual y un encuadre metodológico adecuados para realizar un abordaje de estas características, en los textos de Michel Foucault encontramos algunas “herramientas”, como el mismo gusta llamarlas, para hacerlo. Por ese motivo, recurriremos a la noción foucaultiana de *dispositivo*, entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que permite dar cuenta de significados, normas, distribuciones temporales y espaciales, que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico.

Cuando fue interrogado por su significado, el propio Foucault señaló que el dispositivo remite a un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho cuanto a lo no dicho.

Asimismo, en un dispositivo es importante analizar la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos, sean discursivos o no discursivos, ya que existe entre ellos algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. Por último, dice Foucault, por dispositivo entiendo una especie de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. (Foucault, 1984: 127-162).

En suma, los dispositivos suponen una red de relaciones que no constituyen ninguno de estos elementos en particular, donde lo central resulta el modo en que hace entrar en resonancia la heterogeneidad de elementos que lo componen de acuerdo a una función y unos objetivos específicos (Castro Gómez, 2010: 64).

La introducción del término en el campo teórico de diferentes disciplinas sociales y la persistencia de Foucault en cuanto a no dar una definición explícita y definitiva del mismo, han generado una multiplicidad de usos y divergencias en torno a los mismos. Algunas veces es usado como un concepto general y otras para hacer referencia a instituciones (cárcel, fábrica, escuela, hospital, cuartel, convento, entre otras), disposiciones arquitectónicas (panóptico) discursos, procedimientos, reglamentos,

artefactos o formas de subjetividad (por ejemplo, el dispositivo de sexualidad) (García Fanlo, 2011).

También en el campo de la educación, la noción de *dispositivo pedagógico* fue y es utilizada de muy diversas formas. En este proyecto de investigación, pensar en el dispositivo pedagógico nos permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que en el día a día escolar se ponen en marcha, ya que nuestra intención es estudiar las características que en el presente está adquiriendo la cotidianeidad de la escuela luego de los procesos de crisis y cambio de la sociedad acontecidos desde finales del siglo XX.

De este modo, podremos analizar los elementos del dispositivos pedagógicos que se materializan en la disponibilidad del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Rose, 1999; Grinberg, 2009).

Es precisamente este conjunto heterogéneo de elementos lo que hace posible la investigación empírica, ya que, como señala Deleuze, un dispositivo es una máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable al hacer nacer o desaparecer el objeto que, de tal forma no existe fuera de ellos. Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el trabajo en el terreno (Deleuze, 1990).

A su vez, esto se relaciona con el hecho de que la inteligibilidad de un dispositivo remite a la noción de relaciones sociales saber/poder y al campo de relaciones de fuerzas que las constituye como tales en un determinado momento histórico, ya que lo que define al dispositivo es precisamente esa relación o red de saber/poder en la que se inscriben la escuela, el hospital, la fábrica, etc., y no cada uno de ellos por separado. Esto significa que el dispositivo, en tanto red de relaciones de saber/poder, existe situado históricamente – espacial y temporalmente- y su emergencia responde siempre a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder. El dispositivo no es algo externo a la sociedad pero tampoco ésta es externa al dispositivo y de la misma manera hay que pensar la relación entre dispositivo y sujeto (García Fanlo, 2011).

En este marco, entendemos que la escolaridad forma parte neurálgica de las tecnologías sociales reguladoras de la vida social, y una de las cuestiones que en los últimos tiempos se ha puesto en cuestión es, justamente, esa capacidad de formación y transmisión de la cultura que se espera realice la escuela. Para algunos ello obedece a que la escuela ha pasado a cumplir principalmente funciones de contención. Si bien, esto involucra a la totalidad del sistema educativo afecta, especialmente, al nivel medio y a los barrios más pobres. De alguna manera esto remite a los debates que refieren a las dificultades que se observan en las escuelas para la transmisión de la cultura o las ideas de crisis de autoridad de la palabra y de los adultos como principales responsables de ese proceso (Dussel, 2005).

Desde esta perspectiva, estos procesos ocurren con el telón de fondo de las reforma de los sistemas educativos que se inician en la República Argentina desde mediados de los años 80 y pueden ser pensados como un campo de prácticas culturales que perfilan las características deseables de los sujetos de las prácticas educativas y contribuyen a conformarlas (Bonder, 2007b:2.1) siendo parte entonces del proceso de regulación social (Popkewitz, 1996, Grinberg, 2008).

Esto nos remite directamente al problema del gobierno de la población o a lo que específicamente Foucault denominó *Gubernamentalidad*, donde la población aparece como el fin y el instrumento del gobierno. La población va a ser sujeto de necesidades, aspiraciones, pero también objeto en las manos del gobierno, consciente frente al gobierno de lo que quiere e inconsciente también de lo que se le hace hacer [...] administrar a la población quiere decir gestionarla igualmente en profundidad, con delicadeza y en detalle (Foucault, 1999a:190-192).

Estas tres últimas características del proceso sugieren la idea de que es el individuo el que a la vez debe identificarse con las pautas administrativas vinculándose entonces el bienestar general con los principios autorreflexivos y autogobernantes de la individualidad.

Retomando el análisis de Popkewitz (op.cit:120), las reformas son tecnologías de gobierno que ordenan las posibilidades de acción y autorreflexión. El nuevo maestro y el niño/a es reconstituido como un individuo capaz de resolver problemas de forma flexible a problemas que no tienen un conjunto de límites claros.

Es la pedagogía la encargada de gobernar el alma a través de una individualidad que participa y soluciona flexiblemente los problemas en busca de soluciones pragmáticas a proyectos locales y comunitarios (Popkewitz: 1996:143). De esta manera se concibe a la escolarización como aquella institución primaria que vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto produciéndose nuevos sistemas de exclusión/inclusión. Dichas pautas significaron cambios en las planificaciones docentes que se basaron claramente en las pedagogías por

competencias modificándose entonces las posiciones de docentes y estudiantes (Grinberg, 2003).

Así, en las escuelas, frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía ni señalan el deber ser, el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al self, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas. (Grinberg, 2008: 69).

De este modo, si tal como dice Foucault, la sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación, pensado esto desde el dispositivo pedagógico, la pregunta central de la investigación radica en caracterizar y comprender que particularidades presenta la regulación de la población escolar en contexto de pobreza urbana y cuáles son sus efectos. Se trata, así, de analizar y comprender los efectos de las prácticas discursivas y no discursivas que apelan a la construcción/constitución de un sujeto flexible, participativo, capaz del ejercicio de la autonomía, autogestión y de la autoevaluación a la que es convocada la tarea docente y el trabajo escolar desde un nuevo marco de regulación social, nuevas pautas de gubernamentalidad y por ende de una transformación de las identidades sociales.

Hasta aquí me he referido en una apretada síntesis del marco conceptual desde el que abordamos los interrogarnos que surgen de las nuevas tramas del hacer de la escuela. A los efectos de esta presentación voy a mencionar a continuación y a modo de ejemplo una de las líneas en las que estamos trabajando en el PI *“Dispositivos pedagógicos en las dinámicas de la vida escolar en contexto de pobreza urbana”*.

Concretamente se trata de indagar cómo perciben los docentes de una escuela pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en la provincia de Chubut de la República Argentina, la implementación del *Programa Provincial de Lectura*.

El *Programa Provincial de Lectura* es un proyecto acordado por las diferentes Direcciones de Nivel de la provincia de Chubut y está enmarcado dentro de las líneas del [Plan Nacional de Lectura](#). Su implementación está prevista en todas las escuelas de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, y tiene como objetivo principal el fortalecimiento de las instituciones educativas de mayor vulnerabilidad para que las mismas puedan diseñar e implementar sus proyectos institucionales de lectura y potenciar la formación de los futuros docentes como lectores y mediadores de lectura.

La propuesta adquiere características particulares por tratarse de una elaboración conjunta de los docentes y directivos de cada institución. Sus lineamientos, explicitados



en la Resolución 174/12, apuntan a revalorizar las trayectorias escolares de cada niño/a, poniendo el énfasis en el vínculo pedagógico, y a la adecuación de los espacios curriculares, de tal modo que se pueda lograr una articulación entre todos los niveles, comenzando por el inicial, hasta llegar al secundario, lo cual implica la articulación de los recursos materiales y humanos que permitan un acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

En el marco de nuestro Proyecto de Investigación, nos proponemos indagar la implementación de la propuesta en una escuela pública de Comodoro Rivadavia, situada en un contexto de pobreza urbana.

Para llevar a cabo esta tarea entrevistamos en diferentes oportunidades a la Directora de la escuela N° 183 de Comodoro Rivadavia, quien nos facilitó los documentos escritos que enmarcan la implementación del Programa, así como el acceso a la cotidianeidad escolar en que se desarrollará la propuesta, ya que nuestro principal interés es indagar el sentido que los propios docentes le otorgan a la puesta en marcha del Programa.

En la primera etapa de la tarea investigativa, nos dedicamos a analizar la batería de detalles que conforman el dispositivo pedagógico diseñado por los docentes de esta escuela. Como resultado de ese primer acercamiento a los documentos escritos, elaborados por los docentes, podemos señalar que el Programa se encuentra perfectamente enmarcado en una perspectiva más general, que es la del *Plan Nacional de Lectura*, que considera a la práctica de la lectura como estratégicamente indispensable para acercar los textos a los lectores brindándoles escenarios y momentos placenteros donde poner en acción la adquisición de competencias en el dominio de la lengua escrita, de utilizarla como hecho de comunicación, como instrumento para disfrutar, buscar y registrar información, y acceder al mundo del conocimiento desde la resignificación de mensajes que se genera a partir de la lectura.

Asimismo, desde este marco conceptual, la lectura, por ser un aprendizaje cultural como bien supo decir Vygotski, requiere de mediación, de un compañero más experto que ayude al aprendiz a transitar desde su mirada y su conocimiento nuevos horizontes, en este caso nuevas lecturas, y el desafío del docente consiste en llegar a ser ese “compañero más experto”.

Esta tarea, iniciada en el segundo cuatrimestre del año 2012, tiene una segunda etapa planificada para desarrollar en el año 2013, en la que el objetivo principal será el acercamiento a los docentes que elaboraron la propuesta y la están implementando, para conocer su propia perspectiva en relación a este dispositivo pedagógico diseñado para

implementar el *Programa Provincial de Lectura* de la provincia de Chubut, República Argentina.

### **Objetivo general del proyecto:**

- Describir las dinámicas escolares del dispositivo pedagógico en contextos de pobreza urbana.

### **Objetivos específicos relacionados con esta línea de investigación:**

- Identificar las principales características de las unidades pedagógicas diseñadas por docentes y directivos de una escuela pública de Comodoro Rivadavia para implementar el *Programa Provincial de Lectura* de la provincia de Chubut.
- Analizar los significados que los docentes expresan con respecto a las características que asumen las dinámicas escolares en este dispositivo pedagógico.

### **Hipótesis de trabajo:**

La recuperación de la experiencia cotidiana de los propios docentes encargados de implementar las nuevas unidades pedagógicas del Plan Provincial de Lectura puede contribuir a la optimización de su implementación.

### **Metodologías y técnicas de investigación:**

Tal como señalamos anteriormente, el Proyecto de Investigación está enmarcado en la perspectiva teórico-conceptual de Michel Foucault. Este autor no nos ofrece un programa de investigación ni formulaciones metodológicas específicas, pero nos brinda una caja de herramientas para abordar las complejas tramas en las que se inscriben las cuestiones humanas. En sus propias palabras: “se trata de pistas de investigación, ideas, esquemas, líneas de puntos, instrumentos: hagan con ellos lo que quieran”. (Foucault, 1997:15). Foucault nos abre los ojos, nos señala las trampas, nos pone alertas. Nos invita a revisar nuestras prácticas investigativas y a desconfiar de lo dicho, de lo visible, de lo instituido.

De lo expresado anteriormente se desprende que una investigación enmarcada en esta perspectiva implica instalarse en el terreno, en la vida cotidiana de las personas, a los efectos de desentrañar las complejas tramas que atraviesan los procesos de gobierno y

subjetivación tal como son vividas en territorio. Por eso, nuestras preguntas apuntan fundamentalmente a los sentidos educativos que producen las regulaciones espaciales y temporales, los rasgos que caracterizan las posiciones de maestros/as y estudiantes.

Desde esta perspectiva, aquello que se vuelve plausible a la investigación empírica son las experiencias vividas en territorio y en la cotidianeidad por los propios actores escolares. Se trata, entonces, de describir los efectos de sentido que producen los dispositivos pedagógicos, de documentar y recuperar los relatos de los docentes en una escuela en contexto de pobreza urbana.

Asimismo, la metodología varía de acuerdo a los objetivos generales y específicos de cada etapa del registro de datos. En relación a lo planificado para el año 2013, se implementaran entrevistas en profundidad desde un abordaje etnográfico, utilizando la reconstrucción de historia de vida de docentes que permita identificar los efectos que producen los dispositivos pedagógicos en el ámbito de la enseñanza en sus prácticas cotidianas.

En cada intervención específica se tendrá en cuenta un diseño desde objetivos de intervención, en concordancia con el avance del proyecto que posibilite la co- construcción grupal. Por último, los datos serán registrados y analizados para su posterior sistematización.

### **Resultados esperados:**

Los aportes que pueden hacerse desde una investigación de estas características están relacionados con la posibilidad de comprender la vida escolar, tal como es vivenciada por los propios actores, para la implementación de políticas concretas. Es decir, los resultados están vinculados tanto a la producción de conocimientos actualizados de los dispositivos pedagógicos y su reconfiguración en contextos concretos, como a las posibilidades de intervención en los ámbitos escolares en los que se desarrollarán las actividades

En relación a la línea de investigación mencionada, nuestro propósito principal es aportar elementos para la revisión y/o reformulación de las unidades pedagógicas mediante la devolución del trabajo realizado a los integrantes de la comunidad educativa de la escuela N° 183.

### **Bibliografía:**

— Deleuze, G. (1990). "Qué es un dispositivo?". En AA. VV. Michel Foucault filósofo. Barcelona: Gedisa.

- De la Fuente, L. y Messina, L.(2003) *Bajos fondos del saber. La arqueología como método en Michel Foucault* Revista Litorales. Año 2, n°2, agosto de 2003. ISSN 1666-5945
- Foucault, M. (1966) *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- (1968) “La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión” en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1991.
- (1969) *La Arqueología del Saber*, Siglo XXI, México, 1987.
- (1984), “El Juego de Michel Foucault” en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1991.
- (1997) *Defender la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos, Aires, 2000
- Garcia Fanlo, L. (2011), *¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*. A parte Rei. Revista de Filosofía 74, marzo-2011.
- Grinberg, S. (2008) “Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2009), *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Editorial UNQ, Argentina, ISBN 978-987-558-175-3.
- Guzmán Marín, F. (2008), *Michel Foucault: El Pensamiento de la Contingencia*, Revista Observaciones Filosóficas, N° 6, México.
- Kornblit, A. L. (2004) “Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales”. Editorial Biblos.
- -Murillo, S. (1996) *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Oficina de publicaciones, CBC, Buenos Aires, 1997.
- Rose, N. (1999) "Governing cities: notes on the spatialisation of virtue", en, *Environment and Planning D: Society and Space* 1999. Volume 17, pages 737 760
- Stake, R. E. (1998) “Investigación con estudio de casos”. Editorial Morata.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006) “Estrategias de investigación cualitativas”.Barcelona: Editorial Gedisa.

## No Preâmbulo do Zaratustra: reflexões para uma educação de superação

CAVALCANTI, Jimmy Davison Emídio<sup>37</sup>

UFPE – CAA

**Resumo:** Vivemos em um mundo marcado pela destruição, sendo ela uma marca tão antiga quanto a humanidade. Construído por esta, ele traz em si as manifestações dos seres pensantes que, além de ter essa faculdade como aspecto que o distingue dos demais animais, carrega também a capacidade de (ir)racionalmente destruir o que está em sua volta, mesmo seus semelhantes, para fins que tem sentido apenas para aquele que faz uso de tal prática. *Utilizar* pessoas é uma das faces da destruição humana, uma instrumentalização que toma delas a liberdade de *ser*, de viver como sujeitos indivíduos dotados de potência de se tornarem o que são, de existir no sentido mais amplo de forma digna, desejando, pensando e agindo por si mesmos. A partir dessa imagem, o artigo busca entender como o ser humano pode superar tal condição e como isso pode ser dado na área educacional. Para tanto, reflete sobre três passagens do preâmbulo do Zaratustra de Nietzsche: a) quando deseja repartir sua dádiva com o povo (§ 1); b) sua conversa com o santo no bosque (§ 2); e c) quando apresenta o Super-homem ao povo na praça (§ 3). Essas passagens são tomadas como referência por trazerem a ideia de que *o homem é algo a ser superado*; a ideia de vontade do sujeito como fator determinante na consecução da superação; a afirmação da potência de superação; e o desejo de Zaratustra em dividir sua dádiva como atitude que carrega o ensinamento contra o egoísmo e a ganância, duas categorias consideradas, neste artigo, como fatores que afirmam aquela condição repugnante. As ideias discutidas no texto são reportadas à área da educação escolar, por entendermos o papel da escola no cuidado para que os estudantes tornem-se sujeitos indivíduos, entendendo-se que cada um tem tanto a potência quanto o direito de ser si mesmo, dignamente.

Palavras-chave: Educação; Potência; Superação; Zaratustra.

---

<sup>37</sup> O autor foi orientado pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Betânia do Nascimento Santiago – UFPE - CAA

## Introdução

As obras de Friedrich W. Nietzsche tem sido fonte de estudo e de fundamentação para um grande número de pesquisadores, podendo contribuir para diversas áreas do conhecimento. Assim o é para a educação. Johnston (1998, p. 67), destaca autores que afirmam que o *Assim Falou Zaratustra* é a obra nietzschiana com maior direcionamento para o campo da educação; outros, por sua vez, defendem que este texto é apenas um dos quais têm tal direcionamento. Um exemplo destes é o *Schopenhauer Educador*, em que se percebe claramente o discurso educacional que, então, é direcionado para o contexto da Alemanha de sua época. Embora, porém, deva ser levada, em conta, a realidade em que viveu o autor, é relevante a possibilidade de inserção de suas obras numa discussão da atualidade, uma vez que alguns aspectos dele em muito se assemelham àqueles de seu tempo.

No mundo atual, não dispensando outros momentos históricos, seres humanos continuam sendo utilizados, segregados, destruídos, tendo roubada a liberdade de *ser*, dentre outras coisas. É possível notar a degradação da vida humana mesmo num momento em que a humanidade é considerada como evoluída. A despeito dos avanços tecnológicos e científicos, por exemplo, alguns homens forçam os olhos atentos a perceberem que, no que diz respeito à condição humana, em seu íntimo, há uma semelhança com os tempos de Nietzsche. Em ambos os casos, esses animais conseguem se manter num estado atrasado de evolução individual. Um sintoma disso podem ser as relações humanas que conduzem à desgraça alheia. Diante dessa realidade, de certa forma comum, que por alguns é repugnada, julgamos fundamental retomar as ideias daquele autor que, como será visto, abominou a condição atrasada de seu povo, mas que não apenas criticou, uma vez que também propôs uma forma, *um sentido*, para que tal condição fosse superada pelo homem.

Com a retomada de algumas ideias de Nietzsche encontradas no preâmbulo do *Assim Falou Zaratustra* e com reflexões sobre elas, busca-se entender como o ser humano pode superar tal situação e como isso pode ser dado também dentro da área educacional. A princípio, acredita-se que esse feito será possível na medida em que o Super-homem é assumido como sentido do humano, condição essa que, para ser alcançada, independe de impulsos tais como egoísmo e da ganância, que, como se alcança com as discussões, são fortes fatores nessa questão.

Contribuição significativa para este trabalho encontra-se também na obra *Schopenhauer Educador*, uma vez que, nela, há uma discussão sobre a pessoa do educador, que no presente caso, é aquele sobre qual existe certa expectativa quanto a seu papel de exortador. No texto, Nietzsche expõe seu critério de escolha de um filósofo educador a quem pudesse

seguir: a existência de coesão entre pensamento e vida prática. Ou seja, para ele, era necessário que um homem vivesse aquilo que pensasse. A partir desse entendimento, compreende-se que seu personagem Zaratustra não poderia ir ao encontro do povo para exortá-los a um caminho a menos que ele mesmo já o houvesse percorrido. Portanto, é possível afirmar que o profeta alcançou a condição de Super-homem, justo no momento em que viveu em sua caverna nas montanhas, fato este que pode ser identificado também a partir da seguinte passagem do preâmbulo (Nietzsche, 2008a, p. 24) de sua obra: "Este viandante não me é estranho: passou por aqui há anos. Chamava-se Zaratustra, mas mudou". Note-se, portanto, que o sentido do humano que ele propõe, o Super-homem, não exige deste necessariamente aquilo que lhe é exterior para ser alcançado, como sua própria vida exemplifica.

Outro ponto a ser considerado inicialmente é o fato de o autor dirigir seu pensamento para o âmbito individual do ser. Dentro do tema proposto neste trabalho, isso poderia, a princípio, configurar uma desaproximação das ideias, visto que ganância e egoísmo apenas podem ser apreendidos num âmbito relacional. Porém, entende-se que, por exemplo, quando um indivíduo superioriza-se, nas relações que estabelecerá com seus outros, enquanto objetivação de sua subjetividade (cf. Berger & Luckmann, 2009, pp. 52-66), será refletida sua superiorização. Além disso, embora o profeta tenha se recolhido à sua caverna e lá, sozinho, tornou-se o que passou a ser, percebeu, logo em seguida, que não faria sentido *ser* apenas para si mesmo, precisando então de outras pessoas com quem ser.

### **A Exortação**

Nietzsche viveu em uma época em que as orientações de Deus estavam caindo em desuso. Justamente aquele que determinava o bem e o mal estava ausente, ou, nas palavras do autor, estava *morto* (cf. Machado, 2001, p. 48). Esse fato termina por implicar uma desorientação no povo de tal forma que precisam buscar uma nova fonte de *deveres* e *não deveres*. Como se verifica em Goergen (2005, v. 26, p. 984):

Particularmente, desde a idade moderna, quando Deus deixou de ser tanto o fundamento indiscutível das normas morais quanto o ponto de referência para as decisões morais do homem, a busca incessante de novas formas de legitimação tornou-se preocupação constante de filósofos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, politicólogos e pedagogos.

Embora essa nova fonte pudesse representar uma supressão daquela ausência, um problema que havia no primeiro momento permanece no segundo. Para Nietzsche (2010a, p. 47), há um fenômeno desagradável que ronda sua época: o advento do *tu deves*, que era aquele mesmo problema persistente. Esse "tu deves" é um assunto sobre o qual o autor faz uma crítica significativa, como pode ser observada no Zaratustra e no parágrafo 6 do texto *A moral como anti-natureza* (Nietzsche, 2010a, p. 47-48). De forma menos direta, uma

passagem similar pode ser encontrada também em *Schopenhauer Educador*, no qual o autor diz: "Tudo o que pensas, tudo o que fazes, tudo o que ambicionas agora, tudo isso não é tu." (Nietzsche, 2008c, p. 16). Como pode ser inferido, ele se refere a um conjunto de "quereres", ou "dever querer", cuja origem é exterior ao sujeito, embora fosse assumido por este como lhe sendo subjetivo. Vendo-se nesse contexto e discordando dele, o autor propõe, através do Zaratustra, um novo sentido para o povo, "o sentido da terra" (Nietzsche, 2008a, p. 25). Assim, na narrativa da aventura do profeta persa, vê-se o seguinte:

“Eu vos anuncio o super-homem.  
O homem é algo a ser superado. Que fizestes tu para o superar?  
[...]  
Eu vos anuncio o Super-homem: O Super-homem é o sentido da terra.  
Diga a vossa vontade: seja o Super-homem o sentido da terra.”

Sua anunciação, porém, não se encerra com essas palavras. Ele argumenta a necessidade dessa superação explicando que o homem é apenas um meio, uma ponte (Nietzsche, 2008a, p. 27). Portanto, cuidar para atravessar seu estado hominal seria sua direção. Outro ponto importante que utiliza para justificar o Super-homem é o fato de o povo, enquanto humanos, encontrarem-se numa situação inferior. Isso pode ser verificado na seguinte passagem: "Até agora todos os seres têm apresentado alguma coisa superior a si mesmos; e vós, quereis ser o refluxo desse grande fluxo?" (Nietzsche, 2008a, p. 26). É possível perceber, portanto, que o autor tem o entendimento de que a condição em que estava o povo, aquele do "tu deves", contribui para que o sujeito furte-se de fazer uso de suas potências e para que, dessa forma, mantenha-se numa condição inferior. Comentando sobre o Super-homem como sentido da terra, Machado (2001, p. 49) assinala que esse sentido é apenas um "alvo a ser atingido, e para os próprios homens nem assim ele ainda o é". Essa é uma afirmação que ajuda a entender tal situação, assim como a passagem em que o autor lembra as seguintes palavras de Nietzsche quando se refere aos homens a quem se dirigia: "o mais feio dos homens" (Machado, 2001, p. 47). Outros momentos do Zaratustra ilustram essa ideia de povo, conforme pode ser observado em Machado (cf. *Ibid.*, p. 58).

Essas potências podem ser entendidas através da seguinte sentença da mesma passagem: "Nenhum pastor e só um rebanho! Todos querem o mesmo, todos são iguais" (Nietzsche, 2008a, p. 28). Ou seja, ele estava perante um rebanho de pessoas que não pensavam por si mesmas, não escolhiam seus próprios afazeres, não tinham suas próprias ambições, em outras palavras, pessoas destituídas da condição de ser. Além disso, o *não querer* era uma característica identificável naquele momento, uma expressão do niilismo que levava ao "grande cansaço" (Machado, 2001, p. 84). Essa igualdade ou mesmice entre os sujeitos, fruto do desuso das capacidades individuais, da ausência da vontade criadora, entendida esta como consequência do próprio niilismo (Cf. *Ibid.*, p. 84) e expressão de "sua etapa



mais terrível" (Ibid., p. 56), levava Zaratustra a os exortar, pois reconhecia que o homem deve tornar-se superior, assim como os outros seres haviam se tornado.

A individualidade e as capacidades do homem são elementos importantes no pensamento de Nietzsche, e que se expressam de modo singular no *Zaratustra*. Caso não acreditasse no potencial dele, de ser uma ponte, o profeta persa não teria ido ao encontro do povo. Essa é uma ideia bastante significativa para aqueles que buscam educar. Reconhecido o Zaratustra como uma obra de valorosas contribuições para a educação (cf. Johnston, v. 48, 1998, p. 67), cabe considerar também essa ideia nesse. A potência de *ser* é o que fundamenta o interesse de cuidar para que os indivíduos tornem-se si mesmos, livrando-se de modelos, principalmente quando se trata daqueles que contribuem para a decadência da vida humana. Esse direcionamento compreende ainda outro aspecto de importância: ao sujeito que se encontra em tal privação torna-se importante a percepção do que lhe rodeia, o *dar-se conta* de onde está, como se encontra e em que direção caminha. Mas, como pode se dar tal reconhecimento?

### **Da vontade**

Encontra-se em Bollnow (1974, p. 97-124) uma discussão a cerca da educação que trata sobre a exortação na relação professor-aluno, e que se faz contributiva para nossa questão, pelo fato de se conceber uma aproximação entre sua compreensão de exortação e o papel de Zaratustra como exortador. Para Bollnow (1974), exortar é um meio através do qual o professor chama a atenção do aluno que se desvia do caminho que deveria estar seguindo, na intenção de que este se redirecione. Essa explicação do autor faz-se pertinente aqui pelo fato de a anunciação de Zaratustra se identificar com tal processo de exortação.

Desse processo tomamos como elemento mais significativo o *querer* do aluno. A importância de alertá-lo da situação em que se encontra para que se reoriente. Com efeito, é a atuação do exortado, seu querer, que define o sucesso da exortação. Trata-se de uma perspectiva que guarda semelhança com o pensamento de Nietzsche (2008a, p. 25-26). Considerando que este autor defende a individualidade, pode-se compreender que não é função do professor forçar o aluno a tomar tal ou qual atitude, porém, desde que este aluno já tenha capacidade suficiente de discernimento, e desde que a situação em que se encontre não implique prejuízo para outrem. Foi possível a Zaratustra, na prática, aprender sobre a determinação da vontade do indivíduo no processo de exortação, como se vê abaixo, com uma descrição de acontecimentos que estão ligados ao fato.

Depois de deixar sua caverna nas montanhas, ele passa por um bosque onde encontra um velho com quem inicia uma conversa (Nietzsche, 2008a, p. 24-25). Após reconhecer Zaratustra, ele pergunta: "Que vais fazer agora entre os que dormem?" Um pouco depois, o

profeta retruca: "Trago uma dádiva aos homens." O velho, nessa discussão, alerta o viandante do erro que está prestes a cometer. Já previa o fracasso do profeta, pois que possuía o conhecimento oriundo da experiência, diferentemente de seu interlocutor. Depois de Zaratustra ter-lhe contado sobre sua pretensão, o santo recomenda: "E se pretendes ajudar não lhes [aos homens] dê mais do que uma esmola, e ainda assim espera que te peçam." Suas palavras são fundamentadas na experiência que tivera. Em momento anterior a esta última fala, o profeta havia dito de seu amor pelos homens, fato que justificava sua intenção de dar a eles seu presente; e o santo havia retrucado: "Pois por que vim eu para a solidão? [...] O homem é, para mim, coisa demasiadamente incompleta. O amor pelo homem matar-me-ia." Mas, mesmo diante de todo o aconselhamento, o profeta seguiu seu caminho, ignorando o que escutara. Nesse proceder, reconhece-se o poder do querer do indivíduo. Com a sabedoria que tinha, ele seria capaz de considerar a experiência do velho no assunto, no entanto, seu amor pelos homens, o seu desejo de compartilhar sua dádiva com aqueles que amava, foi maior que a consistência do alerta que lhe foi dado. Outra ideia que se observa relacionada a esse *querer* é explicitada por Machado (cf., 2001, p. 42), quando trata da analogia que é feita no início do preâmbulo do Zaratustra, momento em que o profeta persa dirige-se ao sol: "assim como o sol precisa dele e de seus animais, a quem ilumina, ele, Zaratustra, também precisa dos homens". O autor segue referindo-se à ideia de abundância que, evidencia ele, está ligada à de declínio. Isso significa dizer que, mesmo com o reconhecimento do problema que estaria a enfrentar, o profeta não desistiria, ele necessitava esvaziar sua taça.

Quanto ao que havia dito ao velho, identifica-se uma nova posição do profeta, no capítulo *Do amor ao próximo* do Zaratustra, momento posterior a seu encontro com o povo, especificamente na seguinte fala: "o vosso amor ao próximo é vosso mau amor a vós mesmos" (Nietzsche, 2008a, p. 64). O amor, nesse momento, pede um novo cuidado, que se refere à sua posição nas prioridades: primeiro vem o amor a si mesmo, depois, e só então, o amor ao próximo. Descartando a possibilidade de contradição, pois que no primeiro momento ele não considerava essa ordem, surge a pergunta: o que poderia ter promovido tamanha mudança no seu modo de ver? Quando Zaratustra encontrou o povo na praça do mercado, episódio que medeia aqueles dois momentos, ele viveu aquilo que o santo havia predito. O povo não lhe deu ouvidos, ao contrário, zombaram dele. Como se observa no Zaratustra, "‘Riem-se’, disse a seu coração, ‘Não me compreendem; a minha boca não é a boca de que estes ouvidos necessitam’" (Ibid., p. 28). O profeta, porém, não desistiu e voltou a falar, desta vez, de forma a "destruir-lhes os ouvidos", no intuito de conseguir "pescá-los". Mas, mesmo assim, o povo não lhe deu ouvidos, e se cumpriu a profecia do santo. Afinal, para este, o homem é coisa sobremaneira incompleta. Essa incompletude

configura-se na incompreensão do povo para com Zaratustra. O que se pode entender é que esse fato não é de todo mal. Como afirma o profeta: "O que é de grande valor no homem é ele ser uma ponte e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um ocaso" (Ibid., p. 27).

A seguinte pergunta então pode ser feita: o fato de o povo não aceitar a proposição de Zaratustra deve-se apenas à vontade? Como foi visto a respeito das considerações de Bollnow (1974, p. 97-124) sobre a exortação, esta só é possível quando o sujeito exortado possui a capacidade de discernimento, quando já tenha desenvolvido a competência para refletir, assim como se observa naquele momento (cf. Machado, 2001, p. 53). A partir do momento em que o sujeito possui esse recurso, resta-lhe apenas escolher se seguirá o aconselhamento ou não. Não dar ouvidos ao velho foi uma escolha de Zaratustra que, encorajado por seu amor aos homens, preferiu deixar o velho e enveredar pelas profundezas. Outro ponto a ser considerado quanto a essa atitude é o fato de o velho ainda não saber da morte de Deus. Isso deve ter levado o profeta a encarar seu aconselhador da forma como o fez. O que aconteceu com o povo foi algo diferente. Eles, enquanto ovelhas de um rebanho, desacostumadas a usar a capacidade de pensar por si mesmas e de, portanto, serem si mesmos, não dispunham da competência para discernir o que lhe era introduzido. Mesmo depois de lhes ter tentado destruir os ouvidos, Zaratustra foi negado e trocado. Os espectadores da praça do mercado preferiram dar atenção ao palhaço e ainda pediram pelo "*último homem*" (Nietzsche, 2008a, p. 29).

Diante do exposto, cabe refletir sobre a postura do educador diante de seus pupilos: Quando ele pode exortar? É possível pensar que esse deveria ser um momento posterior ao desenvolvimento da capacidade de discernimento. Como se observa em Berger e Luckmann (2004, p. 54), acontece de ser atribuída a função de discernir a alguns poucos ou a instituições em uma comunidade de vida, ficando aos demais, o povo, o simples papel de seguir as determinações elaboradas. Ou seja, perdem suas capacidades individuais, são privados ou se privam de serem eles mesmos e ainda de se tornarem seres superiores. Mas, se com o pensamento de Nietzsche comunga-se, antes de se exortar um sujeito a se tornar Super-homem, este precisa ter conhecimento de suas potencialidades, entender que é apenas uma ponte, uma passagem. Porém, cabe pensar que a vontade do exortado e a atitude do exortador não são os únicos fatores para empreendimento. Existem também outros sujeitos por trás dessa discussão, para quem a elevação não deve ser possibilitada a cada sujeito, fato este que põe empecilho à conquista da liberdade de ser.

### **Do desejo**

É possível acreditar que empreendimentos como a construção das pirâmides do Egito

não poderiam ter sido realizados sem a *utilização* de pessoas. Utilizar pessoas para um determinado fim pode parecer algo comum, afinal, nesse caso, por exemplo, foi por uma boa causa. Falta, no entanto, um complemento para o termo "causa" nessa afirmação. Coloque-se então da seguinte forma: ... foi por uma boa causa *dos* senhores da época. Esse acontecimento é apenas um exemplo dentre vários outros que ocorrem comumente na história da humanidade. Como se falou na introdução, hoje homens são utilizados, e, portanto, privados de si mesmos. Quando uma pessoa é instrumentalizada, ela perde de viver em função de si mesma e passa a viver em favor da causa de outro alguém. Ela perde a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e se restringe a ser algo que possibilita a vontade de outrem, assim como um martelo ou uma pá.

No momento, é importante focalizar sobre o sujeito que utiliza outros. Criatura que provavelmente não consegue enxergar que seus outros também possuem vontade, que também são sujeitos indivíduos, pelo menos em potência. Pode acontecer também que enxergue tudo isso, no entanto, tal fato não assegura que zelar pela individualidade alheia. Criatura que destrói vidas, que impede uma harmonia cósmica, esta entendida como possível quando do desenvolver-se de cada indivíduo que forma o todo cósmico.

Marton (2010, p 50), ao discutir o conceito de vontade de potência de Nietzsche, afirma que tal vontade se encontra também no campo biológico de forma que cada célula do organismo busca ser superior. Essa busca, segundo a autora, termina por estabelecer uma hierarquia entre as células, assim como entre os órgãos e tecidos. No entanto, essa hierarquia tem um sentido diferente da que se forma entre os homens de uma comunidade. Neste caso, aquele que se sobrepõe usurpa dos que lhe estão subjugados a possibilidade de se sobrepor, ou pelo menos dificulta esse trabalho. Embora faça perceber que esse processo implica a perda de alguns em favor do ganho de outros, percebe-se, do que a autora explica que a vontade de potência não é de alguns, "mas de todo ser vivo" (p. 50). Não seria interessante cuidar para que cada sujeito tenha a oportunidade de se superar, de buscar ser algo superior à sua humanidade? Pode-se proceder a uma reflexão sobre essa questão a partir dos pontos do Zarathustra que seguem descritos.

Depois de passar dez anos em sua caverna, onde dispunha da companhia apenas dos animais e dos astros, Zarathustra percebe que sua taça está cheia e, portanto, "quer novamente esvaziar-se" (Nietzsche, 2008a, p. 23). Ele tornou-se algo superior ao que era. Esse estado que alcançou lhe dá uma posição superior não só ao homem que era, mas também aos homens com quem convivia. Isso poderia ser bem aproveitado por ele para auferir ganhos, caso tivesse tido vontades de possuir e de acumular coisas exteriores a si. Poderia ter construído diversas pirâmides, por exemplo. Uma vez que se encontrava numa

condição de avanço em relação aos outros homens, ele "deveria" ter utilizado alguns destes para conseguir alcançar propósitos que possuísse. Mas não possuía nenhum, além do desejo de dividir sua *dádiva* com os seus contemporâneos.

Nesse período que passou sozinho, Zaratustra tornou-se aquilo que iria propor ao povo. Enquanto sentido da terra, o Super-homem, como se observa, dispensa o que está no exterior do sujeito. Ao contrário, parafraseando Nietzsche, *o sentido do homem está além e acima de si* (2008b, p. 19). Quando vai anunciar ao povo o Super-homem (Nietzsche, 2008a, p. 25), ele propõe que as pessoas apresentem algo superior a si mesmas. Exorta a necessidade de se desligarem de uma ordem de coisas alheia a suas individualidades, que lhes faziam serem mais ovelhas de um rebanho que seres dotados de potências excepcionais.

Nietzsche faz perceber, através de seu personagem, que a vontade de potência dirige-se a uma superação do indivíduo sobre si mesmo. Como se viu acima com Marton (2010, p 50), na medida em que os sujeitos se superam, forma-se uma hierarquia. Mas é possível compreender que essa superposição é uma mera consequência, não um objetivo. Pode-se entender também, a partir do desejo de Zaratustra, que a superposição não implica a exploração do outro. Aliás, para alcançar o Super-homem, o sujeito precisa tão somente superar a si mesmo.

É interessante fazer notar que essas observações apontam o egoísmo e a ganância como fatores que não têm função para o homem se não a de destruir alguns deles. Enquanto o Super-homem é entendido como sentido da terra, o ser humano, enquanto busca alcançá-lo, desliga-se de tais impulsos uma vez que não trazem nenhuma contribuição para tal empreendimento. Ao contrário, eles revelam o estado inferior da própria humanidade, dirigindo-os em declínio. Em *Dos quatro grande erros*, Nietzsche (2010) faz uma discussão sobre a confusão entre causa e consequência, da qual podemos entender melhor sobre essa questão de declínio: “O leitor diz: com um erro desses, esse partido se arruína. Minha política *superior* diz: um partido que comete um erro desses está acabado - ele perdeu sua segurança instintiva. Todo erro, em todos os sentidos, é consequência de uma degeneração dos instintos [...]” (p. 50).

Como se vê em Mann (2006, p. 30), no entanto, declinar é um processo necessário, no entendimento de Nietzsche. Porém, segundo o mesmo autor, ele é um estado a partir do qual o homem retoma sua busca de se tornar superior. Assim também explica Machado (2001, p. 43), quando discute sobre a analogia da árvore. E assim entendida a decadência, reforça-se a vontade de potência, enquanto força que leva o sujeito a apresentar algo superior a si mesmo.

## Conclusão

Depois de refletir sobre esses três pontos do Zaratustra, compreende-se que o homem é apenas um meio, um ser incompleto cuja completude alcançará na medida em que supera a si mesmo. Seu estado de vir-a-ser, por sua vez, é o que afirma as potências que possui para se tornar superior, ou, nas palavras de Nietzsche, tornar-se Super-homem. Sendo portador dessas potências, cabe ao homem ter ciência delas e compreender a importância de explorá-las. Embora a consciência delas e a compreensão do sentido da superiorização, como se viu, não garantam que o sujeito irá cruzar sua ponte, pois que dependerá de sua vontade, fica, pelo menos, um desejo de repartir com os indivíduos essa dádiva.

Feitas essas considerações, é possível entender que o homem que se guia pelo egoísmo e pela ganância tanto promove a desgraça alheia quanto intensifica sua condição inferior. A função desses impulsos, portanto, nada mais é do que o fluxo que leva a humanidade num sentido de inferiorização. Nietzsche (2008a, p. 25-26) fala de "voltar ao animal" como sentido oposto à superiorização. No entanto, quando se reflete sobre essa relação, cabe reconhecer que o animal "irracional", dentro da discussão deste trabalho, apresenta-se superior ao homem, pois, ao contrário deste, apenas causa prejuízo a outro ser para garantir seu próprio *ser*. É possível, portanto, reconhecer a importância dessa discussão para a educação, uma vez que a ela tem se atribuído o papel de cuidar para que se construa um mundo de respeito a cada indivíduo.

Ao refletir sobre o pensamento nietzschiano, Larrosa (2009, p. 39) exclama: "Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo [...]" Que então sejam os educadores o meio através do qual o sujeito se apercebe de suas potências e de sua ponte a cruzar. Assim, com o entendimento de que tornar-se si mesmo é uma tarefa que se dá numa esfera interior, o papel da ganância e do egoísmo na vida desse homem incompleto, mas dotado de potências não representa nenhuma contribuição para que ele se torne um ser superior. Ao contrário, esses impulsos intensificam a inferioridade desse animal, na medida em que, através deles, ele priva seus outros de se superiorizarem.

## Referências

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. (2004) *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido*:

*a orientação do homem moderno*. 2. ed. (Petrópolis, RJ: Vozes).

\_\_\_\_\_. (2009) *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 31. ed. (Petrópolis, RJ: Vozes).

BOLLNOW, O. F. (1974) *Pedagogia e Filosofia da Educação: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. 2. ed. (Petrópolis, RJ: Vozes).

GOERGEN, Pedro. (2005) *Educação e Valores no Mundo Contemporâneo*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

JOHNSTON, J. S. (1998) *Nietzsche as Educator: a reexamination*. EDUCATIONAL THEORY / Winter 1998 / Volume 48 / Number 1. University of Illinois. Disponível em: <<http://jamesscottjohnston.com>>. Acessado em: 01 Dez 2011.

LARROSA, J. (2009) *Nietzsche e a Educação*. 3. ed. (Belo Horizonte, MG: Autêntica).

MACHADO, R. (2001) *Zaratustra: tragédia nietzschiana*. 3. ed. (Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed).

MANN, H. (2006) *The Essential Nietzsche*. (Dover Publications, INC. Mineola, New York).

MARTON, S. (2010) *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. 3. ed. (Belo Horizonte: Editora UFMG).

NIETZSCHE, F. W. (2008) *Assim Falou Zaratustra*. 4. ed. (São Paulo: Martin Claret).

\_\_\_\_\_. (2008) *Schopenhauer Educador*. (São Paulo: Editora Escala).

\_\_\_\_\_. (2010) *Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo*. (Porto Alegre, RS: L&PM).

# Amor y Conocimiento: reflexiones filosóficas-pedagógicas para una comprensión de la educación en las Sociedades del siglo XXI

**Profa. Claribel Pereira**

[cprethos@yahoo.com](mailto:cprethos@yahoo.com)

Profesora de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela

Doctoranda del Doctorado en Humanidades de la Universidad Central de Venezuela.

## RESUMEN

El tema a presentar es parte de la tesis doctoral que estoy desarrollando actualmente. Comenzando por comprender que el amor en esta modernidad líquida es asumido como superfluo, reducido a las relaciones de pareja. Por otro lado, el conocimiento, en vez de valor de uso es ahora valor de cambio, una mercancía que aparentemente adquiere una élite social. Ante esta realidad fragmentada, la filosofía de la educación que versa sobre el fin de la educación; y su compañera la pedagogía como reflexión sistemática acerca de su objeto de estudio la educación, deberían considerar volver a la expresión que se encontraba en la entrada del Oráculo de Delfos: Conócete a ti mismo. El retomar esta frase en la *praxis* educativa actual permite que el acto de amor pedagógico, sea comprendido en una doble acepción: como *agápe* (amor desinteresado) y como *philia* (aquel que ama en toda la necesidad convocatoria del sentimiento). Así la *philia*, que ha sido el amor de donde ha nacido el conocimiento humano, llevaría a la búsqueda incesante de la sabiduría, iniciándose por conocerse a sí mismo. Si el educador a través del amor enseña a amar al conocimiento, que implica además conocerse a sí mismo, logrará transformar a sus estudiantes en amantes, amantes del conocimiento y amantes de la ciudadanía. De este modo el amor retomaría nuevamente su puesto esencial-ontológico en el mundo, no solo de la *sapiencia*, sino en la humanidad. Esto permitiría desde la visión local (Venezuela) comprender el papel del amor en el Proyecto Nacional Simón Bolívar; desde el aspecto mundial, explicitar el papel del *Ordo Amoris*, donde éste vuelva a ser el elemento central de nuestras relaciones intersubjetivas. Para ello, la investigación se plantea como objetivo general: *Reflexionar teóricamente mediante la desconstrucción filosófica-pedagógica los términos amor y conocimiento para establecer la relación con la praxis educativa de manera de responder al papel del amor y el conocimiento en las sociedades del siglo XXI*. La investigación se está asumiendo bajo la corriente pedagógica interpretativa-fenomenológica, metodológicamente desde la hermenéutica y filosóficamente inscrita en un enfoque hermenéutico-fenomenológico donde la desconstrucción de Derrida juega un papel fundamental.

Palabras claves: amor, conocimiento, conócete-a-ti-mismo, *Ordo Amoris*, desconstrucción.



El amor ha sido visto sobre todo a partir de mediados del siglo XX, como expresión de lo sexual, y se le atribuye a la relación de parejas. Es por ello, que los lugares más comunes donde uno escucha esta palabra son las canciones de amor, las telenovelas y los espacios de farándula que hablan del amor de la plebeya que consiguió a su príncipe. Pero el amor al conocimiento es visto como algo extraño, y el amor a sí mismo ha sido mal catalogado como narcisismo o egocentrismo. El conocimiento como bien lo ha señalado Peter Drucker (2004) se ha convertido en la principal mercancía de la actual sociedad, pero he aquí una pregunta ¿si el conocimiento es una mercancía, cuál es su precio, dónde se compra, dónde se obtiene? El mismo Drucker (2004) reconoce que es costoso, que se obtiene solo en las escuelas y que lo obtiene una élite de personas. Además plantea que es por medio de su noción de “educación postcapitalista”, que se puede cambiar esa realidad. La cuestión está en que el conocimiento es ante todo humano y lo fundamental que hay que cambiar es rescatar lo humano. En la medida en que la persona sea humana, no solo un individuo de la especie, y se reconozca como tal; en esa misma medida se apoderara del conocimiento. Por ende, el problema está en que el amor no es solo cuestión de parejas, pues eso ha sido el síntoma propio de nuestra “modernidad líquida” (Bauman, 2004), que ha traído como una de sus manifestaciones el “amor líquido” donde las relaciones humanas se definen por “la incapacidad de elegir entre atracción y repulsión, entre esperanza y temor, desemboca en la imposibilidad de actuar” (Bauman, 2009:9), cuando por el contrario, el amor “... arranca a otro entre “todo el mundo”, y por medio de ese acto convierte al otro en “un alguien bien *definido*”, alguien con una boca a la que escuchar, alguien con quien conversar para que algo pueda ocurrir” (Bauman, 2009:37-38). Si en la escuela, se enseñara a amar y menos a memorizar, simplificar, conceptos enciclopédicos, como dice la canción de los Fabulosos Cadillacs “*En la escuela nos enseñan a memorizar fechas de batallas /pero que poco nos enseñan de amor /discriminar, eso no está nada bien /ante los ojos de Dios todos somos iguales*” (Fabulosos Cadillacs, *Mal Bicho*. Documento en línea), por supuesto que el resultado tendría que ser otro. Por ende, pareciera que la educación en general, pero sobretudo la escolarizada tiene una asignatura pendiente: el amor. Siendo el amor al conocimiento el primer tratado que deberíamos trabajar con nuestros estudiantes, pues el amor pedagógico que es

... un amor por la cultura, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que conocemos en parte, sólo en parte, y a quienes dejaremos ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible.(Abramowski, 2010:14)

Se trata además de ese amor a que te conozcas a ti mismo, como ser pensante, pero también afectivo, que en la medida que te vas conociendo puedes ser capaz de no solo

conocer, sino de apreciar el conocimiento, porque empieza a tener sentido para tu existencia y te ayuda a ser cada vez más feliz, y ¿es que acaso ese no es el fin del ser humano: ser feliz? La *eudaimonía* sigue siendo hacia donde tienden todos los seres humanos, en eso no se equivocaba Aristóteles (2002). Es por ello, que la gran lección que debería enseñar todo acto educativo, es enseñar a amar. Si no lo hemos enseñado, hemos fracasado en nuestra gran tarea, porque una lección que enseñó una vez su maestro a su único estudiante fue:

-Que lo más importante de la vida es aprender a dar amor y a dejarlo entrar.

Su voz se redujo a un susurro.

-Dejarlo entrar. Creemos que nos merecemos el amor, creemos que si lo dejamos entrar nos volveremos demasiado blandos. Pero un hombre sabio, que se llamaba Levine, lo expresó con certeza. Dijo: “El amor es el único acto racional”.

Lo repitió con cuidado, haciendo una pausa para producir un mayor efecto.

-El amor es el único acto racional.

Asentí con la cabeza como un buen alumno y él suspiró débilmente. (Albom, 2000:71-72)

De lo contrario, si seguimos indiferentes ante este tema, primero, seguiremos cada vez más cosificados/as, deshumanizados/as; segundo, se nos podrá engañar con el argumento de considerar el conocimiento como un valor de cambio cuando en realidad es un valor de uso, y tercero, el fin ya será certero y no nos queda otro que sentarnos a contemplar nuestra destrucción. Ya la historia reciente nos dio una lección de lo que podría pasar cuando somos indiferentes a una pedagogía cuyo centro es el amor. Le sucedió a Leo Buscaglia (1985), él narra como en el año de 1969 una de sus más inteligentes y hermosas estudiantes se suicidó, y él no podía entender por qué se suicidó y por qué no le dijo nada a él. Comprendió en primera instancia que si bien es cierto la conocía como estudiante, la desconocía en lo humano y que nunca le había preguntado cómo estaba, cómo se sentía. A partir de ese momento y por esa vivencia, tomó la decisión de abrir uno de los seminarios libres más importante en la historia contemporánea de la educación, el seminario sobre el amor. Esta experiencia nos confirma que es una asignatura pendiente de la educación y que debe ser necesariamente uno de los temas fundamentales de toda reflexión filosófica-pedagógica. Más hoy en día, donde el amor se comercializa como el conocimiento y parecen cada vez más dejar su sitio de honor como valores de uso, para convertirse en simples mercancías, solo alcanzables al mejor postor.

Bajo este panorama, se hace necesario que nosotros ante todo como humanos, luego como educadores/as y estudiantes, empecemos la tarea de hacer introspección y a conocernos en nuestra esencia, a buscar qué es lo que nos hace humanos, que nos obliga a respetar al otro/a aunque sea diferente a mí, esta puede ser una de las salidas para esta crisis de ciudadanía. Debido a que el educador/a solo logrará potenciar el desarrollo profesional y moral en sus estudiantes, en la medida en se sienta involucrado con sus estudiantes, como señala Mélich (1997) en la medida en que se deja afectar. Por ello, es necesario una pedagogía que fundamente el autoconocimiento a través del afecto, del sentimiento, pues el docente no solo debe ser un hacedor de conocimientos, debe ser un ser que sienta, que ame no solo el conocimiento, sino además su profesión del cual es profeta (Derrida, 2002), “es tener cualidades de maestro” (Pereira, 2009:108). Es necesario esta afectación, porque el educador/a debe sentirse atraído por su estudiante, para ayudarlo en la búsqueda de su autoconocimiento, en esa tarea arqueológica del ser en su esencia. Si el/la estudiante le es indiferente, no puede ayudar a actualizar sus potencialidades, pues esas potencias le serán ajenas, no las percibe, no las mira. En este sentido, siguiendo en lo que ya señalara Ortega y Gasset (2009), el amor no sería un mero sentimentalismo, no sería un acto ciego, como se le ha tratado de calificar, muy por el contrario; el educador/a necesita amar a su estudiante para que en esa medida pueda **ver** en éste su perfección, pueda **ver** su naturaleza, su esencia. El educador/a que ama a su estudiante puede actuar según el imperativo de excelencia, donde no solo buscará actualizar al máximo las “competencias” (Tuning, 2000) de su estudiante, sino que además le permite a él, en su amor propio, lograr fidelidad a sí mismo y a las cosas. Le permite una educación donde ya no puede hablarse de extraños, ni de zombis, sino de “el lugar de la relación, del encuentro con el otro” (Contreras D., 2009:9). El amor es así vocación (Ortega y Gasset, 2009), y en la medida en que amamos, en esa misma medida responderemos más a nuestra Naturaleza, en el sentido de que aprenderemos a escuchar el llamado del alma. Esto permitiría entender porque la pedagogía es:

... el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela. (Freire, 2008: 93)

Un elemento importante de resaltar en este acto de amor pedagógico, que este amor es amante, en un amor como *agápe* que es esa manifestación de amor desinteresado, que se da por completo, sin esperar recompensa, aunque al final de una u otra manera la obtiene; y es amor como *philia*, es amor del amante, más no en su sentido carnal libidinoso, sino de aquel que ama en toda su necesidad convocatoria del sentimiento. Es así como la *philia*, es el amor que por antonomasia ha dado pie al conocimiento humano, a

la búsqueda incesante de la sabiduría, podría decirse que es el inicio del conocerse a sí mismo. Si el educador/a logra a través del amor enseñar a amar al conocimiento, que implica además conocerse a sí mismo, logrará transformar a sus estudiantes en amantes. De este modo el amor retomaría nuevamente su puesto esencial-ontológico en el mundo, no solo de la sapiencia, sino en la humanidad.

Este tema a desarrollar además tiene pertinencia a nivel local-regional específicamente porque permitiría responder a la demanda del Estado venezolano referente al *Proyecto Nacional Simón Bolívar: Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*, con respecto a la línea denominada “Nueva Ética Socialista”, donde justamente se plantea que “La conciencia revolucionaria de la ética y la moral busca afianzar valores inalienables que deben estar presentes en nuestra vida cotidiana: el amor.” (Proyecto Simón Bolívar, 2007:14). Y esta noción de amor, es sustentada justamente bajo un enfoque humanista, que plantea que “... lo que tiene sentido es amar al prójimo, aun cuando éste no nos ame a nosotros; la corresponsabilidad moral, porque todos somos ética y moralmente responsables de lo que ocurre en la sociedad” (Ídem, pág. 15). Lo que nos lleva a lo planteado acerca de la noción de *agápe* y de *philia*. En palabras de Hannah Arendt (2006), sería el *amor mundi*: “(...). No estamos pegados a la vida, que se agota por sí misma, estamos pegados al mundo, por el que desde siempre nos hallamos dispuestos a dar la vida” (Arendt, 2006:524). Por lo tanto, el *amor mundi* sería formar-nos para el cuidado, la pre-ocupación por el mundo, elemento que ya había sido brevemente abordado en la investigación de pregrado (Pereira, 2004), pero que ahora ahondaría hasta sus raíces. Es la preocupación (*Sorge*) que Heidegger (1974) ha denominado como una forma de actuación cautelosa y es “estar preocupado” (*Sorgehaben*) y de “estar ocupado” (*Sorgetragen*). Y son todos estos componentes desarrollados, los que permitirían formar a nuestros estudiantes en el *Ordo Amoris*; porque como señaló el mismo Scheler (2010), solo el que posea el *Ordo Amoris* poseerá al hombre. El *Ordo Amoris* es lo que permitirá en última instancia acceder a lo más profundamente espiritual del ser humano, que en el caso de nuestro autor hace referencia a la jerarquía de los valores. ¿Y es que acaso cuando nos tratamos de conocer, no nos adentramos los seres humanos en las cosas y cualidades que valoramos? Por eso, para Scheler y para esta tesis, sin el *Ordo Amoris* no puede existir la vinculación entre el amor y el conocimiento. El ser humano no se puede conocer como lo expondrá Scheler sin reconocer su jerarquía de

valores, que a su vez vienen dadas y permeadas por el amor que les tiene porque las conoce y porque están inscritas en su mundo circundante (*Umwelt*).

*El elemento de mundo circundante obtiene para el trabajo que vengo desarrollando en el doctorado un carácter relevante, pues la pretensión no es caer en romanticismos, se trata de comprender la importancia que tiene el amor y el conocimiento para la condición humana, cuando nos planteamos conocernos a nosotros mismos, cuando nos planteamos comprender qué es el amor y de qué manera se relaciona con nuestra vida, la pregunta ontológica en el fondo es ¿quiénes somos? Es la pregunta al final de esta investigación, y no se pretende dar una respuesta, se trata de comprender esas condiciones humanas [que son más complejas que la naturaleza humana como bien lo ha señalado Arendt (2005)] que hacen que deliberar y reflexionar acerca del amor y el conocimiento a nivel filosófico-pedagógico sea tan fundamental como el plantearse ¿qué es la educación? O es que acaso ¿la educación no trata de responder a un ideal de Ser? ¿Es que ese no es el punto donde tratan de llegar las reflexiones de la filosofía de la educación y de la pedagogía? Esta preocupación dada por la condición humana, nos permite sumando además el Ordo Amoris de Scheler, comprender este mismo Ordo Amoris, pero visto desde una lectura más siglo XX y siglo XXI. Es un Ordo Amoris que debe pensarse desde una modernidad líquida y desde un fetichismo del ser humano, donde la tecnología nos maneja y no a la inversa. Es un Ordo Amoris en un mundo, donde aparentemente lo humano ha quedado diluido o referenciado a segundo término. Es por lo tanto, plantearse la tarea titánica de rescatar lo humano, de no diluirnos en el mundo de la cibernética y tratar de rescatar-nos como homo sapiens-homo philia, y escapar de la Matrix del ciber-anthropos en que nos hemos convertido.*

Es por ello, que el trabajo doctoral que vengo desarrollando se plantea como objetivo general: Reflexionar teóricamente mediante la desconstrucción filosófica-pedagógica los términos amor y conocimiento para establecer la relación con la praxis educativa de manera de responder al papel del amor y el conocimiento en las sociedades del siglo XXI. Para ello, la investigación ha sido asumida teóricamente desde la corriente pedagógica interpretativa-fenomenológica, metodológicamente desde la hermenéutica y filosóficamente inscrita en un enfoque hermenéutico-fenomenológico donde la desconstrucción de Derrida juega un papel fundamental. Pero en un principio, para iniciar la desconstrucción, sigo a Jaspers, por ser él que con el término Circunvalante quien nos

permite re-introducirnos en el término conocimiento. Para él, el conocimiento surge "... de la duda acerca de lo conocido el examen crítico de la certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí propio" (Jaspers, 1996:15). Jaspers, con esta definición de conocimiento, permite desde el punto de vista metódico iniciar el círculo hermenéutico, pues es justamente Jaspers quien inicia también la comprensión del *Dasein*, cuyo término es existencialmente fundamental en la comprensión del círculo según Heidegger (1974). Para este filósofo toda interpretación se mueve dentro de la estructura del «previo», y la enfoca a partir del estudio de la pre-comprensión. Toda interpretación que haya de acarrear comprensión, tiene que haber comprendido ya lo que trate de interpretar. Pero este círculo no es un círculo vicioso, sino que permanece abierto, y expresa la estructura existencial del «previo» peculiar del *Dasein* (Heidegger, 1974). Pero además el *Dasein* permitirá nuevamente ir a la pregunta por el ser, por la necesidad ontológica del conocimiento de sí mismo, al entrar en el conocimiento de sí mismo, esto conduce al *Eros* y así aparece el amor como punto de equilibrio.

Toda esta información me permitirá reflexionar (como interprete, como quien necesita comprender-se) para desconstruir una cantidad de significados y significantes, que facilitarán *a posteriori* la construcción del objetivo general planteado. Es por ello, que la desconstrucción me conduce durante el desarrollo del círculo hermenéutico, este círculo es: para comprender es necesario haber comprendido ya previamente, es decir, ha de existir una pre-comprensión anterior a toda comprensión. Esto conllevará a dialogar con Ricoeur (1975), pues el círculo hermenéutico para él es una manifestación del círculo de la creencia: creer para comprender, comprender para creer.

Es importante señalar lo que se entenderá por desconstrucción, pues muchas personas, sobretodo en el área de metodología la asumen como un método de investigación, pero el mismo Derrida, en su libro *El tiempo de una tesis* (1997), señala que la desconstrucción no es ni un método, ni una metodología. ¿Qué es entonces la desconstrucción? "La desconstrucción no es ni un acto ni una operación. «La desconstrucción tiene lugar» es un acontecimiento, y esta idea viene nutrida de la influencia de su maestro Lévinas. «Desconstruirse [es] perder su construcción»" (Derrida, 1997:9). Si es así, ustedes pueden preguntarse, ¿entonces por qué no aparece la desconstrucción en el marco teórico? Esto se hizo a *ex profeso*. Justamente para comprender el error o la interpretación no adecuada en que muchos han caído al hablar de

la desconstrucción. El término desconstrucción tiene su origen etimológico en el concepto de *Destruktion*, introducido por Heidegger para solicitar el apartarse de la vieja tradición ontológica. La desconstrucción se refiere a una lectura que tiende a la descentralización, es decir, desenmascarar todo centro. Como lo ha señalado Derrida, sobre todo en su libro *De la Gramatología* (1978), el problema de los centros es que intentan excluir y al hacerlo marginan a otros (que ellos denominan los Otros), por ejemplo, en las sociedades como las nuestras, donde el hombre es la figura dominante, él es el centro, y la mujer es el Otro marginado, reprimido e ignorado. Por lo tanto, ¿qué hacer? La desconstrucción permite tramar una táctica para descentrar, permitiéndonos en un momento captar el centro para luego subvertirlo, para que la parte marginada pase a ser la central, pero solo temporalmente elimine la jerarquía. La desconstrucción, en este trabajo pasa en ver como el amor como fetiche y el conocimiento como mercancía, pasan a ser subvertidas por el amor y el conocimiento como valores de uso, revelando como los significados reprimidos también puede ser central. Pero en el fondo, esto no es un problema metodológico, como muchos hasta aquí pueden pensar, es una cuestión política. La desconstrucción en el fondo lo que nos propone es dejar de lado las lecturas binarias y ver que muchas lecturas del mundo son posibles. Así, que hay distintas posibilidades, la reflexión pedagógica-filosófica que me planteo, aunque parte como ya lo he asomado a lo largo de estas líneas del conocimiento a sí mismo, no termina en el yo que es el centro, sino en el otro/a, pero este otro al final tampoco va a ser el centro, será más un nos-otros/as. Es por ello, que para esta tesis la desconstrucción es la tarea a seguir, y si de camino se trata, es más bien la actitud política de la autora de la presente tesis.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Albom, M. (2000). *Martes con mi viejo profesor. Una lección de la vida, de la muerte y del amor*. 2da. ed. México: Océano-Maeva.
- Arendt, H. (2005). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2006). *Diario Filosófico. 1950-1973*. Barcelona: Herder
- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Grédos.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buscaglia, L. (1985). *El amor. La experiencia más importante en la vida*. Colombia: Diana.
- Contreras D., J. (2009). Prólogo. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Derrida, J. (1978). *De la Gramatología*. 2da. Ed. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Desconstrucción e implicaciones conceptuales*. 2da. Ed. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Drucker, P. (2004). *La Sociedad Postcapitalista*. 5ta. Ed. Barcelona: Norma
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. 2da. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fabulosos Cadillacs (1995). *Mal Bicho*. Documento en línea. (On-line). Disponible en: <http://www.videos-star.com/watch.php?video=iX-jOnD8wJU> Consultado el: 10 de febrero de 2011. 8:10 a.m.
- Heidegger, M. (1974). *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1996). *La Filosofía*. 13era. reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mélich, J. (1997). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Ortega y Gasset, J. (2009). *Estudios sobre el amor*. 10ma. Ed. Madrid: Edaf.
- Pereira, C. (2004). *Educación en Valores: Una propuesta educativa a partir de la Ética a Nicómaco, fundamentado en el programa Filosofía para Niños*. Trabajo de grado para



optar al título de Licenciada en Educación mención Filosofía. No Publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Pereira, C. (2009). *El profesor universitario: potenciador del desarrollo moral y profesional de sus estudiantes*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación mención Educación Superior. No Publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela. Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Ediciones Palabra

Tuning (2000). *Proyecto Tuning*. Documento en línea (On-line). Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> Consultado: 01 de abril de 2005. 3:00 p.m.

## Volvamos a decir enseñar

**Lic. Maura Ramos**

### ***El niño y el maestro de escuela***

*En este relato pretendo hacer ver  
La vana regañina de cierto Tonto  
Un niño al agua se dejó caer,  
Jugando a orillas del Sena.  
Permitió el cielo que hubiera allí un sauce  
Cuyas ramas, Dios lo quiso, le salvaron.  
Habiéndose agarrado, digo, a las ramas del sauce,  
Por el lugar pasa un Maestro de escuela;  
El niño le grita: Socorro, perezco.  
El Magister, volviéndose ante sus gritos,  
En tono muy grave importunamente  
Decide regañarle: ¡Ah pequeño babuino  
Ved, dice, a donde le ha llevado su estupidez.  
Y ahora cuidaos de semejantes bribones.  
¡Qué infelices son los padres, pues  
Es necesario siempre velar por esos canallas  
¡Qué males sufren ¡Y compadezco su suerte  
Tras haberlo dicho puso al Niño en la ribera.  
Condenó aquí a más gente de la que se cree.  
Todo charlatán, todo censor, todo pedante,  
Puede reconocerse en el discurso que cuento:  
Cada uno de los tres supone ya mucha gente;  
El Creador bendijo esa ralea.  
En toda cosa no hacen más que pensar  
En los medios de ejercer su lengua.  
Eh, amigo mío, sácame del peligro.  
Mas tarde soltarás tu arenga.<sup>38</sup>*

---

<sup>38</sup> La Fontaine, Citado por Pennac, D., *Mal de escuela*, Buenos Aires, Mondadori, 2011, p. 188.

## A modo de Introducción. Definiendo puntos de partida.

Con esta ponencia intento presentar nuevos interrogantes alrededor del concepto de enseñanza a modo de aportes a una discusión necesaria.

Se sintetizan aquí mis intereses y mis prácticas nutridas a partir de mi ejercicio como directora de servicios educativos de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires, como profesora de Pedagogía y Filosofía de la educación en el ámbito universitario y como investigadora.

La acción de enseñar es lo que me interpeló propongo poner la mira ahí, en el hecho mismo de la acción como aquella que caracteriza el oficio del docente.

Estoy intentando abrir un campo de problemas considerando la enseñanza como acción ejercida conscientemente por un agente cuya necesaria consecuencia es la producción de sujeto pedagógico.

Comienzo a diseñar el campo desde el supuesto, que la educación en sentido estricto empieza cuando discutimos los criterios que legitiman la enseñanza como una forma de socialización.<sup>39</sup> Es decir como una acción conformadora de subjetividad.

Propongo, entonces: hablar de la enseñanza desplegando algunos de los significados implícitos en el concepto que no siempre aparecen relacionados con el mismo, es decir inicio la búsqueda de los sentidos diseminados en las prácticas, en los sujetos y en los discursos.

Volver a nombrar esos sujetos, esos discursos y esas prácticas como productores y destinatarios de la acción de enseñar se nos impone en el contexto actual de nuestras escuelas como un imperativo, pues, como dice Steiner, genera incertidumbres:

*"Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital el ser humano. Es buscar el acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz a la esperanza (...)"*<sup>40</sup>

Es así, entonces, que la responsabilidad de cada uno de los docentes sobre sus acciones de enseñanza lo transforma en el autor de lo que suceda al momento de enseñar y lo hace protagonista de, como dice Steiner: *"arrancar de raíz la esperanza"* o, como dice La Fontaine primero *"sácame del peligro... después aréngame"*

El objetivo de esta ponencia, será, el de , promover una reflexión sobre la comprensión de los sentidos que inexorablemente se expresan al momento de enseñar, sentidos que generan tipos de enseñanza nunca neutrales porque entiendo a la enseñanza como práctica docente y a partir de esta conceptualización intentaré reponer significados nuevos.

Cada docente produce acciones de enseñanza cotidianamente en las aulas. Estas acciones se fundamentan desde los sentidos que cada uno le adjudica a partir de lo que construyó con los discursos pedagógicos con los que se ha venido definiendo conceptualmente el enseñar. En esta dialéctica se van haciendo enseñante, un docente sintetiza los saberes adquiridos en su formación con los saberes surgidos en su accionar diario, en su trabajo cotidiano. Trabajar de docente firma sujeto social.

<sup>39</sup> Cullen, C., *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2004, pp. 17 y ss.

<sup>40</sup> Steiner, G., *Lecciones de los maestros*, Buenos Aires, FCE, 2007, p. 26.

Se da así un proceso de subjetivación, los docentes se van haciendo docentes a partir de lo que entienden que es enseñar y lo que ejecutan y van entendiendo a sus estudiantes, también en este proceso

Diversos y variados son los sentidos del “enseñar” diseminados en los discursos con los que los textos pedagógicos, lo han venido diciendo y estos han promovido diversidad y variación en las prácticas, en las definiciones, en las relaciones de los docentes con su acción de enseñar.

Aquí entendemos la enseñanza como práctica humana situada en un contexto institucional y productora de sujeto social: la enseñanza. Entonces las primeras preguntas serán: ¿Se pueden encontrar otros significados al enseñar? ¿Podemos encontrar en los silencios, en lo no dicho, intencionalidades que interfieren?

Este análisis se desprende de una toma de posición teórico-epistemológica constituida por dos vertientes inscriptas en una actitud filosófica.

Por un lado una vertiente hermenéutica que permitirá interpretar los lenguajes con los cuales se ha estado definiendo a la enseñanza con el fin de ser afectados por el pasado del concepto y poder proyectar un futuro de nuevas construcciones sabiendo que “no hay progreso sin pasado ni tradición sin futuro”<sup>41</sup> ya que los discursos desde los cuales se sostienen los conceptos son constructos humanos cuyo sentido está dado por la historicidad de los mismos y por su situacionalidad.

La reflexión ético-política será la segunda de las vertientes elegidas para este análisis que entiende a la enseñanza como objeto de la filosofía práctica que estudia las acciones de los hombres y sus argumentos con los que se las sostiene.

### ***Algunos elementos para confrontar***

C. Cullen señala, parafraseando a Espinoza,

*“... que actuamos cuando somos causas adecuadas de lo que sucede, y somos causas adecuadas cuando comprendemos lo que sucede a partir de la naturaleza de las cosas. Somos causa inadecuada (es decir, no plenamente agentes) cuando la idea que nos hacemos no alcanza para ‘deducir’ lo que sucede. Es decir: el aumento de la potencia de actuar es directamente proporcional a saber más y mejor. Acá reside uno de los fundamentos del derecho humano a la educación”*<sup>42</sup>

Desde aquí, entonces, se propone la búsqueda, dando cuenta de que la enseñanza es acción ejercida por un agente<sup>43</sup>, el docente, y que esta acción es de un nivel de complejidad tal que requiere, para su análisis, de una diversidad conceptual que permita desmenuzar causas y consecuencias y promueve respuestas a las preguntas acerca de por qué hacemos lo que hacemos cuando enseñamos y hasta qué punto eso que hacemos nos compromete con nosotros y con los otros.

Este elemento guiará el resto: en su ejercicio, el que enseña va creando un espacio común en donde se responsabiliza como agente con el destinatario. Produciéndose un proceso de transformación de cada uno pero, además, que ese agente (el docente) iniciador de la acción es responsable, también de la construcción del espacio en donde se realiza la misma.

---

<sup>41</sup> Maceiras, M. y Treballe, J., *La hermenéutica contemporánea*, Buenos Aires, Cincel Kapelusz, 1990, p.15.

<sup>42</sup> Cullen, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, LA CRUJÍA Ediciones, Colección docencia, 2009, pp. 36 y 37.

<sup>43</sup> Se entiende por agente aquel que es responsable de las acciones que produce. Supone un posicionamiento ético. H. Arendt define al agente como aquel que puede tomar la palabra y argumentar ya que acción y discurso permiten el contacto con la trama de los actos de los otros Hombres. Cfr. Arendt, H., *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 204.

En tal sentido Arendt señala:

*“Debido a su inherente tendencia a descubrir al agente junto con el acto (al docente enseñando), la acción, (la enseñanza), necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, sólo posible en la esfera pública”<sup>44</sup>*

El agente actúa, toma la iniciativa, comienza, plantea el juego se pone en movimiento y pone en movimiento. Se actúa con otros, y esa acción supone siempre, y se nutre, de un discurso. Acción y discurso hacen responsable a quien la ejerce, el agente. El docente es Agente en este sentido.

Las acciones humanas entendidas como prácticas, en el sentido aristotélico del término “praxis”, son acciones ejercidas por un agente en la búsqueda de un fin moralmente valioso, esto dota al productor de la acción con la cualidad de ser responsable de lo que acontezca, del sujeto que conforme, del espacio que construya, del efecto que produzca, del conocimiento transmitido y de las consecuencias que revistan para quien la ejerza.

Enseñar en las escuelas es siempre permitir la distribución de saberes, equitativos y justos, que posibiliten a todos tener derecho a la educación.

En la enseñanza los sujetos se co- implican, se com-prometen tanto en su expresión como en su acción, son los docentes los agentes privilegiados quienes en la actividad de las aulas se expresan, sin poder dejar de elegir que hacer en cada momento, enseñar es elegir, es estar obligado a elegir y en esa elección esta su posibilidad y su intencionalidad para con los otros a los que se dirige la acción.

Enseñar, entonces, no es una actividad neutral, en cada acción de enseñanza está comprometido el sentir, el desear y el saber de quien la produce que se traduce, al decir de C. Cullen, en la potencia de actuar del enseñante.

Cuando C. Cullen dice *“Hoy los sujetos están desfondados, escindidos...”*<sup>45</sup> está invitando a poner la mirada en la subjetividad, sabiéndola mediada por prácticas, acciones humanas que la van conformando, y situada en instituciones que la enmarcan y contextúan. Además, convoca a pensar a los sujetos como agentes en un tiempo que es hoy y ahora, en estas conjunciones, de tiempo y espacio tiene sentido investigar las prácticas y a los sujetos que son sus destinatarios y productores.

Pero continúa el autor con su cita *“...y los nombres están sin las cosas...”*<sup>46</sup>. Entonces para pensar y definir la subjetividad y a las acciones hoy se impone un volver a definir prácticas e instituciones, volver a definir enseñar. Este proceso de volver a nombrar sería interesante hacerlo a través de la búsqueda de las notas con las que los mismos protagonistas nombran su accionar. Reconstruyendo ese proceso a partir del cual se fueron formando como docentes con el fin de objetivar “los nombres” visibilizando “las cosas” con el fin de transitar por las situaciones críticas que parecen conjurarse hoy en las escuelas reponiendo sentidos que los convoquen responsablemente con el fin de explicitar él “para qué” de las acciones .

El trabajar en educación hoy, enseñando y aprendiendo, en estas instituciones escolares y con estos docentes, agentes de enseñanza, ofrece un espacio de análisis y es ahí donde se intento redefinir los *nombres de las cosas*, y a los sujetos para fundamentar sus acciones sabiéndolos situados en momentos de crisis que generan, a veces, insatisfacciones frente a los resultados.

Propongo entender aquí, la práctica de enseñanza como una de las responsables de la constitución de la subjetividad infantil en el ámbito escolar. Adjudicar este

---

<sup>44</sup> Ibídem (lo resaltado es nuestro)

<sup>45</sup> Cullen, C., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 19.

<sup>46</sup> Ibídem.

sentido de responsabilidad al docente es reponer valor a su acción, es potenciar y fortalecer su tarea diaria, es sacarlo del anonimato. Él estar enseñando supone enfrentarse al diálogo, al debate, con el fin de que otro aprenda lo que le vengo a enseñar, porque el otro, el niño, la niña tienen palabras y las expresan. Es decir, poder escuchar, como dice W. Kohan *“La infancia habla una lengua que no escuchamos. La infancia pronuncia una palabra que no entendemos.”* (...) y en este ejercicio de escucha se va dando la enseñanza, en un proceso que no acaba nunca en un resultado final sino que nos permite seguir pensando. Es, en definitiva una manera de “estar siendo” es proceso y producto entrelazados en la acción.

Aquí entiendo enseñar como relación simétrica y disimétrica, por un lado el alumno habla y desde la escucha y de comprensión el docente está obligado a responder porque es un participante de la situación comunicativa pero, por el otro el maestro enseña y el alumno aprende.

Con los *“nombres desnudos y los sujetos desfondados”* se inicia esta reflexión a partir de mi propia práctica, de estar enseñando pedagogía a docentes en ejercicio que continúan sus estudios en el ámbito universitario y uniendo ambas prácticas, la docencia y la investigación, es, también mi propia actividad como docente universitario de docentes la que me interpela y me coloca en la situación de enseñarles a ellos para que a su vez enseñen ellos a los niños en contextos de escuela.

### **En el mundo de la escuela o la escuela como un mundo**

El mundo de la escuela entendido, como señala P. Bourdieu, como un *lugar difícil*, y que este es antes que nada *difícil de describir y de pensar* <sup>47</sup> no puede ser descrito desde una perspectiva carente de caos e incertidumbre

*“...ya que las imágenes simplistas y unilaterales deberían ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple que permita la inclusión de una pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces rivales entre sí.”* <sup>48</sup>

La diversidad de perspectivas de los sujetos que cohabitan en la institución permite la generación de representaciones también diversas y aportan elementos que permiten describir y pensar las escuelas hoy. Tener en cuenta estas representaciones que se entrelazan en las instituciones permite poner el foco en lo que se cree que sucede en las escuelas y en lo que realmente sucede. Se construyen así las definiciones de que **sujetos** y de que **acciones** se despliegan en *estos lugares difíciles*. Para comprender estos lugares difíciles en donde se entrelazan distintos estilos de enseñar y de aprender, es necesario entender que el saber construido al interior de la escuela, es producto de la interacción de los sujetos y del ejercicio de su práctica y operan a modo de óptica epistemológica desde la cual se delimitan campos de observación de la realidad<sup>49</sup>. Lo que entendamos por enseñanza, entonces, se expresa en las acciones que se esperan realizar en las instituciones y conforman un tipo de sujeto.

Un eje central para el análisis de esta práctica escolar (el enseñar) es recuperar la categoría de sujeto, tratando de definir que hacen los docentes en las escuelas al enseñar y como estos se representan lo que hacen en el contexto escolar para que otros aprendan. Intentar, en definitiva, poner en acto la condición de práctica social dada a la educación productora, reproductora y transformadora de sujeto, de sujeto social<sup>50</sup>.

---

<sup>47</sup> Bourdieu, P., *La miseria del mundo*, Buenos Aires, FCE, 2010, p. 9.

<sup>48</sup> Ibídem.

<sup>49</sup> Zemelman, H., en Puiggrós, A., *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, p. 26

<sup>50</sup> Ibídem.

En anteriores trabajos de investigación pude analizar las percepciones de los maestros situados en la dialéctica de construcción de sujeto social, en las escuelas, el niño es alumno, un alumno que hoy no está en la escuela y se añora, entonces, es muy importante volver a decir estudiante, niño o adolescente, para poder ver esa dinámica que se da en la acción de enseñar entre sujetos que van teniendo fisonomías y definiciones propias y situadas, toda pedagogía define su sujeto<sup>51</sup>, la intención, entonces de investigar los sujetos fue poder definir un sujeto pero en el ámbito de las escuelas es también definir las prácticas que lo constituyen. Por eso la acción de enseñar entendida como la práctica que afecta a docentes y estudiantes, es, en este contexto entender, un mecanismo que los reúne y hace de intermediario en el compromiso de unos de ejercer un oficio y de otros de participar en el diálogo, y expresa entre ambos la posibilidad de constituirse como sujetos en esa relación.

La enseñanza es pues, así entendida, el lugar donde docentes y estudiantes construyen sujeto pedagógico, y se constituyen en él, ambos aportan saberes, ambos tejen la trama escolar, ambos son los protagonistas.

Pero, a veces los docentes se instalan en esta relación como *los establecidos*<sup>52</sup>, y colocan a los estudiantes como *los forasteros*<sup>53</sup>, y así se observan, cada uno desde sus propias percepciones constituidas a partir de la pertenencia a uno u otro grupo este es el punto de partida. Estas categorías, que refiere Elías, aportan a la descripción del equipamiento conceptual con el que los docentes reciben a sus estudiantes y se perciben como agentes en su acción de enseñar

Entender la relación de enseñanza como simétrica y disimétrica invita a ambos participantes, docentes y estudiantes a un diálogo en torno a algo común que los afecta<sup>54</sup>, ahora bien las preguntas que se plantean nos invitan a pensar desde dónde se inicia ese diálogo ¿Desde qué supuestos acerca de su acción de enseñar los docentes proponen un diálogo?

La enseñanza, acontece, en las escuelas y da cuenta de la dificultad que sucede en la complejidad de estas instituciones hay, entonces, que abandonar un punto de vista único, haciendo entrar al debate diversidad de puntos de vista, la de los *establecidos* y la de los *forasteros*.

Las interacciones que se producen en la escuela generan experiencias que afectan a cada uno de manera diferente, pueden ser dolorosas o exitosas, pueden generar optimismo o pesimismo, pero siempre afectan es imposible ejercer acciones de enseñanza sin que acontezca algo ya sea por exceso o por defecto.

Enseñar es actuar es expresarse a través de acciones como agente y cuando estas se manifiestan siempre se produce algo. Enseñar no sólo es lo que se planifica, lo que se planea sino lo que efectivamente se hace, es acción y aquello que se hace es siempre una elección inteligente que propone un encuentro a los convidados. Las situaciones que se plantean en el microcosmos social que es la escuela a la hora de enseñar son las responsables de que se produzcan experiencias de encuentro o desencuentro, de cuidado o de olvido que produzcan efectos superadores u obturadores. Esta interacción con las acciones de enseñanza produce cambios en quien la ejerce, en el que es destinatario y en los saberes. Nada estamos diciendo aquí de lo bueno y de lo malo de lo que estas acciones pueden ser positivas o negativas lo que no se puede decir es que no se produzca algo tanto en los sujetos como en los saberes.

---

<sup>51</sup> Puiggrós, A óp. Cit

<sup>52</sup> Categoría usada por Elías, N., "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", Reis, Nº 104, pp. 219-255.

<sup>53</sup> Ibídem.

<sup>54</sup> Cullen, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, LA CRUJÍA Ediciones, Colección docencia, 2009, p. 81.

## Viejos y nuevos los sentidos de la enseñanza: ¿cómo se define enseñar?

Si estamos con los nombres desnudos es porque las coordenadas de tiempo y espacio que atraviesan los discursos se borraron, hoy se mezclan viejos y nuevos sentidos al momento de actuar enseñando en las escuelas. En estas instituciones creadas con el fin de conformar subjetividades y conformada por subjetividades, los sentidos se confunden, intentaremos un recorrido que nos permita desovillar la madeja.

Para empezar desde donde venimos....

Si enseñar es transmitir, enseñar es hablar, enseñar es intentar que otro aprenda lo que estamos transmitiendo.

Estamos conceptualizando enseñanza con una lógica unidireccional, que persigue un fin único, que se produzca un sujeto deseado, pensado de antemano, esto es el resultado de venir pensado a la enseñanza como una práctica que garantiza, por un lado la conservación del pasado, un pasado en donde se reconoce y al que no se cuestiona porque, marca el lugar desde el que se viene (¿dónde está el desfondamiento de los sujetos?) y por otro, tracciona hacia un futuro el *para qué* se está enseñando.

Pero en el contexto desde el que hoy se piensa la práctica de enseñar, ese suelo firme se mueve, en estas arenas movedizas la enseñanza está sujeta a decisiones que se producen siempre en situaciones que se resisten a la planificación controladora del producto final esperado.

¿Para qué se enseña y con quienes se hace? En realidad se viene entendiendo a la enseñanza como una técnica que orienta a modo de receta la tarea de los docentes ha sido tratada en innumerables desarrollos de la teoría didáctica de los últimos tiempos, enseñar es seguir unos pasos necesarios para lograr resultados, enseñar es secuencia de acciones programadas para que la tarea de los docentes pueda ser visibilizada y el destinatario, el alumno, certifique el resultado final que se debe alcanzar en estrecha relación con la búsqueda de un sentido pre fijado.

Enseñar para poder evaluar el producto y certificar aprendizajes con el fin de promover a través de los años la escolaridad de los estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes, adultos).

Esta manera de entender la enseñanza la hace compatible con la aplicación de técnicas pre establecidas que no reconocen en el agente que la propone la cualidad de reflexión y responsabilidad y que pretenden la conformación de un sujeto modelizado previamente establecido, tanto en el docente como en el alumno.

Enseñar viene del latín "insignare", señalar. Relacionado con instruir, ilustrar, amaestrar, iluminar, aleccionar, adoctrinar, indicar, dar señas de una cosa, mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado.

La enseñanza es la acción y el efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y del método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien

G. Fenstermacher (1997) señala que toda persona que se dedica a estudiar la enseñanza tiene cierta idea de lo que ella significa<sup>55</sup>. Es decir que toda persona que hace de ella su trabajo cotidiano también tiene cierta idea aunque no se la explicita conceptualmente, es la intención de este capítulo explicitar las notas constitutivas de lo que es enseñar para cada uno de los enseñantes.

---

<sup>55</sup> Fenstermacher, G., "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en VVAA *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, España, Paidós Educador. MEC, 1997, pp.150 a 179.



Volviendo a la definición etimológica, si alguien señala, esta acción requiere de otro a quien señalarle, y supone una acción que se da en el ámbito del mundo de la vida de los hombres que requiere por lo menos de la presencia de dos que se reúnen para tal fin.

Estos son las primeras aproximaciones que nos van diseñando un significado alrededor del tema, la enseñanza es propia de los hombres, se da entre hombres. Pero además de esta relación entre personas supone un objeto señalable algo que se interpone en la relación y que hace al objetivo de la relación. Ahora bien, estas actividades humanas se dan siempre en un espacio y en un tiempo, el enseñar en las escuelas, es la actividad propia de los profesores, a tal respecto dice E. Antelo:

*“La enseñanza es lo que mejor caracteriza nuestro oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación. Lo que distingue a un educador del que no lo es, es la enseñanza.”*<sup>56</sup>

Entonces enseñar hace a la tarea de los docentes, enseñar es él para que de su accionar ¿Qué señales se muestran? ¿A quienes se las mostramos? Pero además enseñamos a otro, el oficio del docente supone, entonces un componente ético con la propia acción y con el destinatario de la misma. Como educadores educamos y para educar enseñamos,

*“(…) se trata de hacernos fuertes en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social de enseñar para que otros aprendan lo que sin esta enseñanza no podrían aprender”*<sup>57</sup>.

Hasta acá un resumen, enseñar supone dos que se relacionan en un ámbito institucional con un objetivo común que los relaciona, pero no es un relación cualquiera y ocasional hay una intención de quien ejerce la función de enseñante un formarse para hacerlo, hay un adquirir, en palabras de E. Antelo un “*oficio*”, en palabras de C. Cullen “*una profesión*”, y hay un ámbito social, institucional en donde se desarrolla, C. Cullen la expresa como función social y sigue diciendo:

*“Enseñar no es moco de pavo. Tener que vérselas diariamente con el conocimiento, para poder comunicarlo de tal modo que los otros lo aprendan, desde muy diversas situaciones previas y con fortísimos condicionantes, no es soplar y hacer botellas”*<sup>58</sup>

Entrando en un terreno más específico: enseñar supone dos que se relacionan en un ámbito institucional para lo cual es necesario transitar un tramo de formación. Enseñante se hace, no se nace, requiere, además del cuidado en la elección de lo que se va a transmitir, mostrar, “señalar” requiere del ejercicio del juicio crítico, argumentativo porque hay un quien, destinatario que importa a la relación y está ahí interpeándome.

Enseñar es una *función social* esto implica que enseñar reúne a dos sujetos que interactúan y producen espacio social que les es común, cada uno desde sus *muy diversas situaciones previas*.<sup>59</sup>

Ahora bien salir del mero pasaje pautado de uno a otro para intentar dar cuenta de la importancia social de la acción de enseñar, supone definirla en dos instancias como actividad, acción ejercida por un sujeto, el docente, formado para tal efecto, pero no una mera acción de aplicación de una secuencia técnica ya aprendida para que el alumno, el otro de la relación, incorpore los conocimientos que se muestren ¿qué es lo que hay más allá de la

---

<sup>56</sup> Alliaud, A. y Antelo, E., “Los Gajes del oficio”, en *Enseñanza, Pedagogía y Formación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009, p.19.

<sup>57</sup> Cullen, C., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 185.

<sup>58</sup> Cullen, C., Óp. cit., p. 136.

<sup>59</sup> Cullen, C., Óp. cit., p. 136.

relación? ¿Qué compromete al maestro en la tarea de enseñar? ¿Qué hay detrás de lo que dice C. Cullen “*muy diversas situaciones previas y con fortísimos condicionantes*”?

Es llegado a este punto lo que nos interesa entrar en el debate ¿será posible pensar la enseñanza como una tecnología del yo? ¿Será posible entenderla como productora y constructora de espacio social? ¿Será posible entenderla como práctica política? ¿En qué sentido estas maneras de definirla generan cambios en las prácticas áulicas? y ¿en qué sentido posicionan a los sujetos comprometidos como agentes responsables?

Considerar la enseñanza como tecnología supone un individuo que puede establecer una relación consigo mismo y con los otros, entendemos tecnología en el sentido que M. Foucault (1990) le imprime como

*“...aquellos procedimientos que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y gracias a las relaciones de autodomínio o de autoconocimiento.”*<sup>60</sup>

Es decir, la enseñanza como tecnología está complicada en la conformación de la subjetividad del docente y del alumno, se podría decir que en la relación de enseñanza se conforma sujeto pedagógico y que este proceso se sitúa en el dispositivo pedagógico escolar que le confiere el último significado, es decir en la práctica de enseñanza no sólo se transmite un algo, se muestra algo, sino que se construye subjetividad social, es decir que no hay neutralidad, hay intencionalidad, hay compromiso, hay, en definitiva elección inteligente, hay sentido, hay producción pedagógica de sujeto, los sujetos que se conforman no son silenciosos, se nombran, se definen, se producen y en esta dialéctica de acción y palabra, de discursos y actos se produce espacio común.

Así se va sacando a la enseñanza de ser una acción unidireccional, planificada de antemano y organizada según estándares preestablecidos que prescriben un sujeto abstracto, la enseñanza se llena de cada uno de los sujetos que entran en la relación aportando deseos y saberes, sentidos y búsquedas, maestros y niños, cada uno de los maestros y cada uno de los niños, en cada uno de los espacios institucionales, es decir la enseñanza empieza a mostrarse desde la complejidad de una acción tejida entre los hombres y producida intencionalmente por ellos y como toda acción de seres humanos compleja y controversial.

Los docentes se van constituyendo sujetos enseñantes en relación con la infancia, la juventud o la adultez (según sean sus destinatarios) a partir de sus propias acciones de enseñanza y en el marco institucional de las escuelas. Hacer de esta relación objeto de análisis, de reflexión, lleva, necesariamente a establecer nuevas definiciones permitiendo visibilizar los contenidos ocultos o que se han venido ocultando. Este proceso de desocultamiento permitirá reconstruir el concepto, primero desde la naturaleza del sentido común en la relación personal con los estudiantes, con su propia condición de estudiante entendiéndolo como un rasgo universal, compartido por todos y poder visibilizar así los sentidos con los que los docentes definen su práctica de enseñar.

## **Pistas para dejar en la conclusión**

Algunas pistas nos ofrece la literatura. F. McCourt (2006) en su libro “El profesor”<sup>61</sup> dice:-

---

<sup>60</sup> Foucault, M., “Tecnologías del yo”, en *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Editorial Lugar, 1990, p. 48

<sup>61</sup> McCourt, F., *El profesor*, Bogotá, Colombia, Grupo Editor Norma, 2006, p. 56

*“El profesor dijo que antes de que los alumnos entren al aula uno tiene que haber decidido dónde estará- postura y ubicación- y quien será-identidad e imagen- Nunca pensé que enseñar pudiera ser tan complicado. ‘Sencillamente’, dijo, ‘no pueden enseñar si no saben ubicarse físicamente. Esa aula puede ser su campo de batalla o su parque de juegos. Y deben saber quiénes son. Recuerden a Pope: ‘Conócete a ti mismo, no pretendas conocer a Dios’/El estudio propio de la humanidad es el hombre”. (...)*

Por este lado vemos que el docente es el que decide en cada caso como posicionarse frente a su acción de enseñar y esto es igual de como el ser humano se posiciona siempre frente sus formas de actuar.

Enseñar es una práctica humana y supone discernimiento, juicio crítico y deliberación, primer mojón, la enseñanza es acción humana ,es “praxis” consolidada in situ, comprometida con la construcción de espacios sociales: “*Campos de batalla o parques de juegos*” es decir decisión y elección permanente del agente, de manera que quien la ejerza no puede sustraerse a su responsabilidad, es una actividad creativa que siempre supone una consecuencia , búsqueda de fines “*moralmente valiosos*”<sup>62</sup> y sigue diciendo F. Mc Court

*“el primer día de clase deben pararse junto a la puerta del salón de clase y hacerles ver a los alumnos que contentos están de verlos. Pararse, dije. (...)Lo mejor que pueden hacer es establecerse como presencia”*<sup>63</sup>

Aquel profesor representaba para F. Mc Court una sabiduría encarnada, la presencia que se requiere frente a los alumnos a la hora de ejercer enseñanza y que siempre se compromete con ellos.

Enseñanza, entonces, es una práctica electiva, ética y política. Esto lo hace reflexionar al autor frente a las palabras de aquel profesor

*“Yo apenas entendía de qué hablaba el profesor, pero estaba muy impresionado. Nunca había pensado que entrar a una habitación involucraba tantas cosas. Creía que enseñar se trataba simplemente de decirle a la clase lo que uno sabía y luego tomar examen y poner notas. Ahora estaba aprendiendo (comprendiendo) lo complicada que podía ser la vida de un profesor”*

Ni simple ni inalcanzable los docentes tienen la obligación de saber lo que hay que aprender para enseñar, se aprende a enseñar, y se aprende todo el tiempo, no se nace enseñante.

Enseñar sabiéndose agente responsable de la acción que se elige ejercer, así la enseñanza hunde sus lazos en una relación que supone presencia y cuidado. Y cuando aludimos al concepto de cuidado estamos aludiendo no sólo a la idea largamente analizada por M.Foucault en su Hermenéutica del sujeto, del “**cuidado de sí**” como aquella práctica humana que a modo de actividad compleja y regulada desde la antigüedad nos permite comprender la constitución de subjetividades, sino también del **cuidado del otro**, como el hacerse cargo de aquel que recibo de manera hospitalaria, del “recién llegado “a mi presencia, parafraseando a P. Freire es en esta recepción del “no yo” o del “tu” la que me permite asumirme como yo.”<sup>64</sup> El maestro enseña si hay otro que aprende pero para que este aprenda hay hospitalidad en la recepción y exposición a la interpelación permanente del otro. En definitiva creo que en la enseñanza hay *Formación* y esta se produce en la intersección del **cuidado de sí** y del **cuidado del otro**.

---

<sup>62</sup> Carr, W. “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*, Madrid, Morata, 1996,

<sup>63</sup> McCourt, F., *El profesor*, Bogotá, Colombia, Grupo Editor Norma, 2006, p 70

<sup>64</sup> Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2008, p 42

Dice E. Antelo

*(...) el cuidado que supone toda enseñanza, aún la más banal o la menos oportuna, constata la eficacia de la responsabilidad adulta en lo que se refiere a la educación. Cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, estar en algún lugar. El que enseña cuida, y el que cuida está presente*<sup>65</sup>

Enseñar es cuidar al otro desde el rol de adulto responsable, docente, no es dicotómico si enseño cuido y me cuido, cuido la relación y atesoro nuevos saberes resignificados por la experiencia de enseñar.

P. Freire señala que *“enseñar no es transferir conocimiento”*<sup>66</sup>, en el sentido de pasar algo a alguien sin más sin que el que pasa cambie, lo pasado se resignifique y el que recibe sólo sea receptáculo a llenar para después vaciar. Enseñar no es transferir pero en la enseñanza se transmite, siempre se transmiten: sensaciones, sentimientos, saberes, signos, señales, y si analizamos semánticamente todas palabras son aspectos que suceden en los sujetos ambos partícipes de la relación. El sujeto se construye a partir de estas sensaciones, sentimientos, saberes, signos y señales que circulan en la transmisión de las acciones de enseñanza.

Al respecto C. Cullen hace uso de metáforas con el fin de diseñar los escenarios en donde transcurre la enseñanza ya sea del docente a sus alumnos o la de la formación de docentes, nos presenta tres escenarios posibles en donde la *presencia*, al decir de Mc Court y el *cuidado* del docente se construye y aparece, estos son:

- *el escenario de la toma de la palabra,*
- *el escenario del aumento de la potencia de actuar y*
- *el escenario de la responsabilidad frente al ejercicio docente.*<sup>67</sup>

El primero, el de *la toma de la palabra* lo establece Cullen como lo más precioso para definir al magisterio porque tomando la palabra y permitiendo que otros la recreen, dice, se construye espacio público. Porque al tomar la palabra reunimos sentidos dispersos y los exponemos en la mediación de la relación con nuestros alumnos inaugurando el espacio de la deliberación, del diálogo, espacio donde aquello que se *muestra o se señala*, se recrea y se llena de significados nuevos, se resignifica, se hace propio. Forma subjetividad siempre en un sentido o en otro.

El segundo de los escenarios es el aumento de la *potencia de actuar*, tal vez podamos sacar del letargo con el que a veces definen su trabajo los docentes como dice Cullen dando cuenta de la tensión entre acción y pasión,

*(...)” entre lo que hacemos desde nosotros mismos, convirtiéndonos en sentido estricto en agentes y lo que simplemente nos ocurre, nos pasa, transformándonos también en sentido estricto en pacientes, es decir: pasivos.”*<sup>68</sup>

Y acá, a mi modo de ver un segundo mojón se trata de aumentar la potencia de actuar de los docentes transformando lo que nos pasa, en algo deliberado, elegible, desujetándonos de los poderes disciplinadores y entendiendo a la enseñanza como acción, ejercida como práctica en el ámbito social por una agente. Entiendo que dándonos cuenta de esta función

---

<sup>65</sup> Alliaud, A. y Antelo, E., “Los Gajes del oficio”, en *Enseñanza, Pedagogía y Formación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009, p. 120.

<sup>66</sup> Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2008, 47

<sup>67</sup> Cullen, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, LA CRUJÍA Ediciones, Colección docencia, 2009, p. 33.

<sup>68</sup> Cullen, C., *Óp. Cit.*, p. 34.

emancipadora de la enseñanza podríamos reponer sentido, *volver a encontrar los nombres a las cosas?* ¿*Volver a nombrar enseñanza?* Porque el docente acá se entiende como agente político y aparece el tercer escenario que Cullen elige para ver a la docencia ejerciendo su enseñanza este es el escenario de la resistencia inteligente y crítica, es el que se opone al pensamiento único, si dejamos que la palabra se tome y se resignifique y nos sentimos agentes constructores de sujeto político el sentido único se diluye y permitimos que aparezca la alternativa, la otra cara, el otro lado.

Lo que antecede podría reponer sentido a la enseñanza en este contexto de crisis del paradigma moderno, en definitiva enseñar es acción ejercida por un agente, el docente, que situada en un contexto institucional, la escuela, permite la circulación de la palabra, la emancipación de las pasiones y la construcción de espacio público porque en la base está el reconocimiento de que en su ejercicio, la enseñanza, supone que hay encuentro con los otros, sus alumnos, y que este reconocimiento supone el encuentro del deseo de aprender con el poder de enseñar<sup>69</sup>, porque lo más profundamente deseado es el ser reconocidos como deseo de aprender y como poder de enseñar.

Ahora, nos queda poder hablar con los docentes, establecer un vínculo de encuentro, preguntarles y preguntarnos si estas ideas que anteceden pueden contribuir en algo con su hacer cotidiano o son sólo un intento personal de escribir sobre la enseñanza. Empieza un nuevo desafío de investigar en las representaciones de los docentes sobre los sentidos que le dan a la enseñanza y despertar nuevos deseos para promover nuevos saberes.

Es esto, en definitiva una invitación para seguir pensando

## **Trabalho e Existência no pensamento marxista**

**Maria Anastácia Ribeiro Maia Carbonesi**

Centro Universitário - UDF

[anastaciam Maia@hotmail.com](mailto:anastaciam Maia@hotmail.com)

---

<sup>69</sup> Cullen, C., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p 182

# **Cleide Bezerra da Silva**

Centro Universitário - UDF

[cleidecea@gmail.com](mailto:cleidecea@gmail.com)

## **Resumo**

É tempo de se refletir se a condição de existência alienada, que segundo Marx conduzia a massa trabalhadora ao estado de submissão e exploração na sociedade capitalista, da segunda metade do século XIX, pode em alguns aspectos ser a mesma que nas sociedades atuais dá origem ao existir subordinado à lógica mercadológica. Pode-se dizer que tão atual se faz o pensamento marxista quando se olha para o lugar de exploração, fome, miséria e doença em que se encontra uma significativa parcela da população do mundo globalizado. Este trabalho de pesquisa teve como objetivo identificar qual a relação que se constrói entre trabalho e existência humana, tendo como aporte teórico o pensamento marxista. Assim, procurou-se a compreensão de como Marx percebe as transformações históricas do homem a partir da sua relação com o universo do trabalho. Qual a importância do pensamento marxista para o entendimento da nova realidade social redesenhada pela sociedade informática. Quais as possíveis consequências da atual relação de trabalho sobre o existir humano na vida cotidiana a partir da nova relação que se estabelece entre o capital e o trabalho. Quanto aos dados, utilizou-se fontes secundárias, realizando pesquisa bibliográfica pertinente à problemática em questão. Pode-se dizer que a prática constante da reflexão filosófica propostas por Marx possibilita que não nos tornemos escravos dos nossos apetites materiais, pois nos auxiliam a caminhar das trevas para a luz, da condição de alienado para a de emancipado. Na finalização, ficou reconhecido que, Marx, ao abraçar a causa do trabalhador, mostrou que por meio do trabalho o indivíduo não apenas produz as condições materiais necessárias para a sua sobrevivência, mas a sua própria existência como ser social.

Palavras-chave: Trabalho. Existência Humana. Capital.

## **INTRODUÇÃO**

A produção dos bens materiais como uma atividade humana representa o ultrapassar das condições naturais que foram dadas ao homem como forma de existência. No contato com o mundo, os homens por meio do trabalho criam suas próprias condições de existência e transformam a realidade natural em realidade humana. Portanto, existe um impacto recíproco entre a existência humana e o mundo de representações históricas construídas por meio do trabalho.

Ao relacionar o ser e o fazer tendo como foco de análise o sistema de produção capitalista, a influência do modelo econômico no desenvolvimento da história humana, o monopólio do capital, as relações de produção que se constroem a partir disso e a nova ordem social que se

instala por meio da ideologia da classe dominante, Marx possibilita pensar como os fatores econômicos em diferentes realidades sociais e nos mais variados contextos históricos definem a forma que o homem pensa, sente e age como ator social a partir do papel desempenhado no mundo do trabalho, como também, como se pode passar de mero espectador para sujeito que transforma a realidade em curso.

A realidade social analisada por Marx e a estrutura teórica por ele construída possibilitam refletir sobre diferentes problemáticas sociais, oriundas de eventos do cotidiano hodierno que se constroem e se modificam de acordo com as estruturas econômicas definidoras dos contornos das diferentes esferas do mundo social. À luz das abordagens teóricas propostas por Marx, é possível perceber os laços de interdependência que se estabelecem entre o existir humano e o universo da produção no meio social e suas diferentes implicações na definição do ser.

### **1.1 Trabalho como realidade humana: contexto histórico**

A busca pela sobrevivência fez com que os homens, a partir do desenvolvimento de atividades comuns, construíssem, por meio do trabalho, grandes civilizações. O funcionamento da estrutura social visava organizar a produção a partir de um propósito comum. As diferentes formas de atividade realizadas em grupo pelo homem, como meio de produção que suprisse necessidades básicas, possibilitaram que o mesmo ampliasse sua inteligência e, a partir disso, diferentes formas de existência no mundo das relações sociais.

Quando se analisa, mesmo que de forma superficial, a vida do homem das cavernas fica claro que a espécie humana, durante todos esses milhares de anos de desenvolvimento civilizatório, foi o animal que, por meio do trabalho, se mostrou capaz de inventar e fazer história. Criações como: o machado de pedra, o fogo, as roupas de pele de animais, a agricultura por meio da coleta, a domesticação de animais, o arco e a flecha são instrumentos tecnológicos que mostram que a existência humana estava diretamente relacionada àquilo que ele produzia por meio do trabalho, da atividade produtiva do grupo.

Durante milhares de anos, a existência humana estava diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido por meio de uma igualdade comunitária. Homens e mulheres, a partir do trabalho de cooperação, produziam o necessário para suprir de forma igualitária as necessidades dos membros do grupo, representando uma forma diferente de existência social. Ao longo dos séculos, o aprimoramento das técnicas de produção representou o crescimento significativo da população, e consequentemente, a necessidade do aumento da produtividade, dando início àquilo que Durkheim (1989) chamou de divisão social do trabalho.

A divisão do trabalho como nova estrutura das relações produtivas veio redesenhar a realidade de vida humana. Diferentes equipes, diferentes fazeres, diferentes lugares. A separação dos grupos de trabalho levou as sociedades a estabelecerem uma linha divisória entre o trabalho físico, uso da força manual, caracterizado por um grande número de indivíduos que recebem o comando para execução da produção e o trabalho intelectual, realizado por meio do esforço mental, configurado por um pequeno grupo responsável por fornecer as instruções de comando para a

realização do processo produtivo. Aos poucos, a realidade social e as relações produtivas passam a se estruturar a partir da perspectiva de que um número menor comanda e um número maior é comandado.

Platão (2004), ao pensar a formação de uma sociedade justa, expõe uma estrutura social que se constitui e se estratifica a partir das funções desempenhadas por cada grupo de indivíduos no âmbito das atividades produtivas. Ao definir a formação humana para o trabalho, voltado para edificação da República na Grécia Antiga, estabelece um critério de divisão entre quem comanda e quem será comandado, entre o que pensa e o que executa. Propõe uma educação comunitária que, ao longo do seu desenvolvimento, fará o processo seletivo entre tarefas inferiores e tarefas superiores, entre a ralé e o núcleo pensante do Estado.

Nesse transitar humano entre o ser e o não ser, a partir do trabalho, da força produtiva, pode-se resgatar na história do pensamento ocidental a existência humana sobre a ótica da realidade econômica que se desenhou sobre a expansão do Império Romano. Sêneca (2009), representante da filosofia estóica, imbuído da ideia de pensar a existência humana plenamente vivida, possibilita que por meio de suas epístolas, se possa refletir filosoficamente sobre o desejo de trabalhar para ocupar uma elevada posição social, sobre a convicção humana de que o tempo bem aproveitado é aquele que gera lucros monetários e de que a cegueira humana é resultado dos vícios gerados pelo trabalho alienado.

A fé cristã da qual Agostinho (1990) foi um defensor fervoroso representou a base das mudanças econômicas que configuraram o novo papel desempenhado pelo homem no universo da produção. Essa nova realidade do trabalho, assim como resultou numa existência humana permeada de fome, miséria, fuligem, guerra, pestes, ignorância e crença, também trouxe consigo o desenvolvimento de uma nova concepção de homem na forma de sentir, pensar, agir e produzir a partir da realidade que se consolidou da união entre os povos bárbaros, os romanos e o cristianismo.

A viagem pelo tempo histórico permite observar que o modo de ser e de viver do homem feudal foi substituído por uma nova realidade, por uma nova mentalidade sobre a existência humana e a sua relação com o mundo do trabalho, a partir de um conjunto de eventos que aconteceram no decorrer dos séculos posteriores ao século XIII, como: o desenvolvimento da burguesia, a unificação dos Estados absolutistas, o mercantilismo, a manufatura, a expansão marítima europeia com a conquista colonizadora do Oriente, da América Norte e da América do Sul, o uso da bússola e da pólvora, as reformas religiosas, o Renascimento e o Iluminismo.

No interior dos debates iluministas encontra-se o pensamento de Rousseau (1991). O filósofo busca despertar no homem do século XVIII a clara visão da nova realidade que se redesenhava em relação ao corpo social de modo geral, pois a existência do homem rousseuniano estava diretamente relacionada ao ser social. A partir deste ponto, estabeleceu uma relação direta entre desigualdade social, propriedade privada, existência humana e trabalho.

As transformações oriundas da revolução francesa e industrial tiveram grande influência na formação do que mais adiante se chamou de mundo contemporâneo do trabalho. Uma nova cosmovisão se instituiu a partir das revoluções burguesas, que consolidavam as mudanças



econômicas, sociais, políticas e culturais resultantes do modo de produção capitalista. A transformação do modelo produtivo, a queda da monarquia e a legitimação do poder do capital representaram o sucesso da classe social que mais se beneficiou com essas mudanças: a burguesia.

Essa nova ordem econômica resulta na constituição de uma nova ordem social, que vem corporificar a existência humana por meio da concepção de que a riqueza e o privilégio eram para o dono do capital e a vida de pobreza e repressão para quem vendia a força de trabalho. Portanto, riqueza para poucos e pobreza para a grande massa humana. Como mostra Marx:

Enquanto o operário assalariado for operário assalariado, sua sorte dependerá do capital. [...] Quando o capital cresce, a massa do trabalho assalariado aumenta, o número de operários assalariados eleva-se, em uma palavra: o domínio do capital se estende sobre uma maior massa de indivíduos. [...] (MARX e ENGELS, s.d, p.72)

A perspectiva crítica desenvolvida por Marx ao modelo capitalista e seu antagonismo de classe partem do pressuposto de que a condição da existência humana era determinada por meio das relações de produção que se constituíam no âmbito das relações da vida material. Portanto, a questão se referia à condição existencial de miséria e opressão que vivia a grande parcela da população trabalhadora, resultado da condição de exploração implantada pelo modelo capitalista. Salientando, assim, a inegável interdependência que se constituiu entre existência e trabalho a partir da base econômica da sociedade.

## **1.2 A perspectiva materialista da existência humana**

Como foi pontuado anteriormente, a construção da realidade da existência humana assume um vínculo de dependência com os movimentos e as transformações ocorridas no mundo do trabalho, ou seja, da produção material, como resultado das diferentes realidades históricas que se configuraram no decorrer do desenvolvimento civilizatório. O mundo do trabalho passa, portanto, a representar o ponto de partida para o desenvolvimento do ser individual e social. As relações de produção operam de modo decisivo na consolidação dos modelos econômicos, políticos, sociais e culturais do ser e do fazer da vida em grupo.

Marx, ao analisar os mecanismos de funcionamento da estrutura capitalista do século XIX e as condições de existência humana possibilitada a partir dessas estruturas econômicas, mostra que o antagonismo existente entre proletário e capitalista assume lugar de destaque, pois é ele que expressa a partir dessa perspectiva o conjunto de representações sociais responsáveis pela definição do ser social.

O mundo industrial, segundo Marx (1998), se desenvolve e alimenta as suas engrenagens de funcionamento, a partir do controle, da dominação e da exploração exercida sobre a mão de obra trabalhadora no decorrer do processo produtivo. O princípio fundamental do modelo industrial capitalista seria o de reproduzir uma existência humana desigual, que garantisse o aumento do lucro e o acúmulo de capital por meio da exploração do trabalho humano.

O complexo vínculo estabelecido entre existência humana e trabalho e suas implicações para o desenvolvimento das problemáticas sociais foi captado detalhadamente nos estudos econômico, filosófico e histórico feitos por Marx. O autor chama a atenção para as diferentes relações de produção que se estabeleceram em periodizações históricas diversas, que apesar de expressarem externamente a construção de um novo modelo produtivo, denunciavam implicitamente a manutenção das linhas gerais que orientavam a produção material a partir da relação dominador/dominado.

Para Marx (2007), isso se configurava como um movimento materialista-dialético que perpassa as relações de produção nas sociedades humanas, desde a antiguidade até as sociedades capitalistas industriais. De modo geral, mostra como, a partir dos modelos econômicos, se constrói de modo aparentemente diversificado a relação de dominação entre o explorador e o explorado. Por meio desse movimento dialético entre dominador e dominado, construído no decorrer do desenvolvimento da história de produção e existência humana, o existir físico do indivíduo no mundo social é determinado pela sua localização no mundo da produção material.

Ao falar dos diferentes modos de produção, que nortearam as relações materiais no decorrer do processo histórico da humanidade, Marx entende que o trabalho é definidor das condições de existência do homem no mundo social. A partir disso, a atividade produtiva estabelece um caráter determinante na construção do existir humano no mundo das relações da vida em grupo, contudo, atribui ao trabalhador o poder revolucionário de rompimento com a condição de existência oprimida assumida dentro dessa configuração.

No *Manifesto Comunista*, Marx (1998) mostra que a dominação cultural, econômica e política exercida pela classe dominante sobre a classe trabalhadora, se difundia por meio dos aparelhos ideológicos do Estado burguês. As instituições repressivas do Estado, aquelas que segundo Durkheim (1978) tinham como função manter a ordem social por meio do poder coercitivo e impositivo das regras e normas visando a harmonia social, eram responsáveis por impor às camadas inferiores, de forma repressiva, a existência de dependência e submissão a partir das relações de produção.

O filósofo da revolução defendia a ideia de que no interior das instituições sociais do Estado burguês habitavam os carrascos da massa trabalhadora e, na força do movimento operário, o poder do trabalhador de consolidar por meio de um processo revolucionário a sua existência emancipada. Pensa que no seio da sociedade capitalista o movimento operário poderia moldar prodigiosamente o fim da aniquiladora dominação burguesa, pois foi no âmbito da sociedade feudal que a burguesia lapidou cuidadosamente durante longos séculos: a destruição do sólido, do estável e do sagrado. Como se refere o autor: “A burguesia representou na história um papel essencialmente revolucionário” (MARX, 1998, p. 53). Portanto, segundo o autor, a configuração de uma nova sociedade capaz de mudar por completo o destino do gênero humano podia submergir do âmbito da sociedade capitalista.

No *Capital*, Marx (2012) fornece instrumentos reflexivos que permitem perceber como por meio do desenvolvimento da mais-valia relativa e da mais-valia absoluta ocorre a exploração do trabalho humano. Mostra que o capitalista, ao implementar os instrumentos de produção, cria

condições para que haja a diminuição do tempo de trabalho necessário e o aumento do tempo de trabalho excedente. Portanto, quanto mais desenvolvido se encontrem os instrumentos produtivos, maior será o lucro do capitalista por meio da exploração da mão de obra no universo do trabalho. O autor desejava assinalar que a permanência desse modelo produtivo representava a manutenção de uma existência humana devastada pela exploração.

Na obra *Sobre o suicídio*, Marx (2006) mostra que o domínio da instituição econômica sobre a instituição família fazia da mulher mais uma vítima do mercado do lucro, pois sua legitimidade como ser humano estava alienada à condição de subserviente que era desempenhada frente ao seu proprietário: pai ou marido. Tendo como foco de análise a mulher, não aquela desprovida de comida, casa, transporte, vestuário e outros bens materiais, mas aquela que, independente da sua classe social, era pertencente ao grupo das minorias oprimidas, se conclui que, como uma das vítimas do sistema produtivo, o suicídio feminino configurava-se como a clara negação da existência servil da mulher no mundo guiado pelo capital.

Prevalece, na abordagem marxista sobre o mundo da produção material, um olhar crítico que se caracteriza por uma interpretação negativa da realidade de existência e do produzir humano na sociedade capitalista do século XIX em seus diferentes ângulos. Suas interpretações lhe permitiam entender que mulheres e homens poderiam, por meio de suas ações, planejar e criar seu próprio destino, sua própria forma de existir no mundo; a partir da negação coerente dos sistemas de ideias defendidas pela classe econômica e ideologicamente dominante: o capital.

É tempo de se refletir se a condição de existência alienada, que segundo Marx conduzia a massa trabalhadora ao estado de submissão e exploração na sociedade capitalista, da segunda metade do século XIX, pode em alguns aspectos ser a mesma que nas sociedades atuais dá origem ao existir inseguro, volátil e, sobretudo, vulnerável - a lógica mercadológica, do capitalismo parasitário do qual se refere Bauman (2010).

Acredita-se, que a tarefa de descortinar a realidade social para se compreender como funcionam as engrenagens reprodutoras da ideologia do capital e, conseqüentemente, a configuração do ser e do fazer humano a partir disso, foi um convite feito por Marx há mais de cento e cinquenta anos, que se encontra ainda dentro do prazo de validade. Pode-se dizer que tão atual se faz o pensamento marxista quando se olha para o lugar de exploração, fome, miséria e doença em que se encontra uma significativa parcela da população do mundo globalizado e informatizado.

Novos mundos surgem, diferentes contextos históricos se constroem, variadas gerações humanas esboçam realidades sociais distintas e muitas mudanças; contudo, a realidade social parece dar apenas uma nova roupagem, um novo ornamento ao que Marx chamou de dominador e dominado, de explorador e explorado. Buscar compreender as reflexões filosóficas estruturadas por Marx, a partir das relações de produção desenvolvidas no mundo do trabalho assalariado, possibilita reavivar em nossas mentes a incansável tentativa deste pensador de fazer entender a profundidade que alcança o discurso capitalista no definir do existir humano a partir do valor do salário no mundo do trabalho.

No mundo moderno, o desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, o novo modelo de produção econômica capitalista ganha cada vez mais importância como ferramenta que orienta e define a construção da identidade do ser. Reconhecesse, assim, que o ser se constrói a partir do ter que, por sua vez, é sinônimo do fazer. Parece que o caminho trilhado para a formação e o desenvolvimento do mundo capitalista colocou e coloca a existência humana a serviço dos diferentes empreendimentos econômicos que regem e definem as mais variadas instâncias da vida em grupo e o comportamento do indivíduo no convívio social.

Bauman (2010), ao buscar interpretar de forma crítica a realidade social do mundo contemporâneo, chama atenção para os diferentes tipos de mal-estar que revestem de instabilidade a existência do indivíduo no mundo capitalista do século XXI. As variadas abordagens feitas pelo autor possibilitam refletir sobre a origem e o desenvolvimento dos muitos problemas sociais oriundos do “capitalismo parasitário”, que de forma direta orienta a construção do ser e do fazer no universo da vida cotidiana.

Em tempos atuais, o avanço e o aperfeiçoamento dos instrumentos de produção capitalista transformaram deliberadamente a definição da existência do ser humano, sua ação no mundo do trabalho e, conseqüentemente, as relações sociais que se estabeleceram a partir disso. Expandido e muito bem alimentado, o modelo produtivo capitalista busca condições adequadas para que seu período de fartura e prosperidade seja longo nesse determinado tempo histórico. O caçador, então, se prepara para abater sua preza a partir da incorporação da ideologia do consumismo exacerbado, difundido de forma eficaz pelos meios de comunicação de massa. Como argumenta Bauman (2010):

[...] sabemos que a força do capitalismo está na extraordinária engenhosidade com que busca e descobre novas espécies hospedeiras sempre que as espécies anteriores exploradas se tornam escassas ou se extinguem. E também no oportunismo e na rapidez, dignos de um vírus, com que se adapta às idiossincrasias de seus novos pastos. (BAUMAN, 2010, p. 9-10)

Pode-se dizer que bem sucedida a caça e bem cultivado os pastos, tem-se uma sociedade inundada pela ideia de que os mais importantes anseios e gozos humanos estão carinhosamente depositados nos pressupostos de expansão e de exploração frenética do capitalismo. Esta era parte da perspectiva de que o modo de pensar, de agir e de sentir do ser social é resultado de um compromisso irrevogável que o indivíduo estabelece entre o existir humano, o mundo do consumo e o mundo da indústria. Esse compromisso possibilita que nas diferentes instâncias da vida cotidiana o existir e o produzir estejam completamente vulneráveis ao poder de sedução que é exercido pela política de mercado.

Vive-se em uma época que se torna cada vez mais evidente a relação de dependência que se estabelece entre a satisfação das diferentes necessidades e emoções do ser a partir do universo do fazer. Essa nova configuração de mundo fornece a sensação de que fica claro que apesar de Marx não ter buscado pensar este tempo e o futuro, muito atual se faz sua afirmativa quando diz que:

[...] O modo de produção da vida material domina em geral o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas ao contrário, é sua existência social que determina a sua consciência. (MARX, 2011, p. 5)

Se do ponto de vista marxista é por meio do processo do trabalho que homens e mulheres se relacionam uns com os outros e com o mundo circundante, e que a cada tempo histórico o desenvolvimento das forças produtivas e o aperfeiçoamento cada vez maior dos instrumentos de produção ditam a forma de existência do ser social, pode-se dizer que, na sociedade globalizada do século XXI, o mercado informatizado, por meio do seu conjunto de simbologias e padrões universais, é capaz de determinar, a partir das novas relações de produção entre os grupos humanos da era digital, como deve ser a expressão do novo vínculo orgânico que se estabelece entre o existir humano e o universo do trabalho.

A relação cada vez mais fortalecida que se constrói cotidianamente entre o existir e o produzir, a partir da nova ordem social definida pelo sistema financeiro do mercado globalizado, mostra nitidamente a supremacia da esfera da produção sobre as mais variadas esferas da vida social. Portanto, é a partir da relação de produção capitalista moderna que se constroem os sonhos e as realidades do existir humano no mundo social. Os padrões e simbologias criados e incorporados no universo social a partir do lugar ocupado no mundo do trabalho representam o conjunto de códigos legítimos que regem os comportamentos, os pensamentos e, sobretudo, as ações individuais e coletivas na construção do existir do ser social.

Marx se sentia maravilhado com a ideia de que um novo mundo, uma nova realidade, um novo existir podiam ser construídos. Será que pode-se afirmar que se tratava de um pensador que se propôs a refletir e a fazer alguma coisa para que se tivesse uma sociedade verdadeiramente livre e igual, onde não existissem nem melhores e nem piores, mas homens, mulheres, crianças e idosos que fossem pensados como seres humanos que existem e coexistem igualmente no mundo social? Como Thomas More (2010), será que Marx realmente vislumbrou uma sociedade utópica?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um ponto de vista marxista, pode-se dizer que o grande obstáculo a ser vencido é o de superação da mais recente definição de trabalho alienado, resultado das novas necessidades humanas que se reproduzem na atual concepção de progresso tecnológico e desenvolvimento do capital. Portanto, a proposta é a de desmistificação da “áurea” que reveste os laços invisíveis que escravizam o existir humano à extrema valorização do capital, do consumo. O momento presente do mercado globalizado e informatizado faz refletir sobre o que Marx se referiu como sendo a supremacia do capital e o enfraquecimento do ser social.

Ao construir uma crítica econômica sobre as engrenagens estruturais do modelo capitalista, acredita-se que na verdade Marx queria mostrar à humanidade que tal modelo transformava o trabalho humano e seu próprio ser em simples mercadoria. Considerava absurda a forma brutal e

cínica por meio da qual o capital degenerava a existência humana. Como bandeira, propunha uma nova forma de se pensar a relação entre existência e trabalho; a construção de uma nova percepção sobre o mundo; os homens que nele habitam e, sobretudo, o verdadeiro valor do ser e do fazer.

Investigar e buscar entender a relação que se estabelece entre a existência humana e o mundo do trabalho, à luz do pensamento marxista, a partir dos objetivos propostos por este trabalho, permitiu refletir sobre a importância que o conjunto de elementos que definem a ordem econômica da vida social exercem na formação e definição da existência humana. Portanto, pode-se concluir que relevante se faz a busca pelo entendimento de que existe um nexo orgânico de dependência entre o modo de produção e a definição da consciência humana na vida social.

A reflexão permitiu entender que a formação e a atuação do indivíduo no mundo da produção material não devem servir apenas como instrumento de mobilidade na esfera econômica do universo social, mas que também sejam pensadas como meio que possibilita o desenvolvimento de uma consciência humana inquieta na descoberta da verdadeira essência do ser a partir do universo do fazer. Certamente, este estudo não encerra a discussão, nem permite fazer considerações gerais ou construir generalizações sobre a temática, mas permite ter uma visão mais clara e certo conhecimento crítico para se refletir sobre a relação de dependência que se estabelece entre trabalho, existência social e as injustiças do sistema econômico capitalista na sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DURKHEIM, Émmile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

\_\_\_\_\_. **A divisão do trabalho social**. Lisboa: Editorial Presença LDA, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s.d.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Livro: I.

\_\_\_\_\_. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MORE, Thomas. **A Utopia**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultura, 2004. Coleção Os pensadores.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Sobre a brevidade da vida**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

# EDUCAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

**Julio Cesar Francisco**<sup>70</sup> - FAPESP

Marcos Francisco Martins<sup>71</sup> (Orientador) - CNPq

O presente trabalho é decorrente da pesquisa de iniciação científica financiada pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, cujo tema articula dois “objetos”: a população marginalizada que se envolveu com atos infracionais e a educação relativa ao processo educativo a que são submetidas adolescentes por meio de medidas socioeducativas. Conhecer a relação entre o processo de marginalização e a educação escolar é reafirmar o compromisso entre conhecimento e contexto social, articulando teoria e prática com vistas a colaborar no processo de transformação das relações sociais.

Importa destacar que alguns estudos apontam para números cada vez maiores de adolescentes envolvidos com o “mundo do crime”, mas pouco desenvolvidas são as pesquisas sobre os motivos e as causas do alegado crescente envolvimento desses indivíduos com as práticas entendidas como atos infracionais, bem como sobre o sistema e as medidas oficiais a que são submetidos, principalmente as de caráter educativo, empregadas para conter essa declarada onda crescente (PRIULI & MORAES, 2007). Eis uma das justificativas da presente pesquisa, pois sua relevância reside em jogar luzes sobre as políticas públicas educacionais voltadas à rede educativa escolar e não escolar.

Há dados que demonstram que grande parte daqueles que estão em conflito com a lei deixaram de frequentar a escola no momento da prática do ato infracional e os motivos mais frequentes da evasão escolar registrados são os seguintes: “falta de interesse”, “comportamento agressivo”, “abandono”, “suspensões”, “expulsões frequentes”, “uso de drogas”, “ausência de vagas”, “mudança de cidade” (DIAS, 2011; GALLO & WILLIAMS, 2008; SILVA, 2003; UNICEF, 2009). Fora da escola, nas ruas, crianças e adolescentes ficam ociosos e têm de lidar com a violência e a criminalidade em seu dia-a-dia, de maneira que, assim, ficam muito mais expostos às atitudes delituosas.

---

<sup>70</sup> Licenciatura em andamento em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba e bolsista de iniciação científica da FAPESP. É integrante do GPTeFE – Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação e ex bolsista da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>71</sup> Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba, onde coordena o Programa de Mestrado em Educação e lidera o GPTeFE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), graduado em Filosofia (PUC-Campinas), com mestrado e doutorado em Filosofia e História da Educação (FE-Unicamp).



No entendimento de Becker (1997), o adolescente que é pego publicamente na prática de ato infracional recebe determinados rótulos (estigmas) que podem dificultar a participação desse indivíduo na sociedade posteriormente. Os estigmas podem prejudicar a inserção do adolescente nas instituições sociais, tal como a escola. As consequências de uma imagem criminosa têm duas principais interpretações. A imagem do infrator, numa perspectiva convencional, acarreta barreiras na inclusão dos adolescentes na vida produtiva, social e cultural no interior da sociedade. Mas a imagem de “bandido” pode servir também como um currículo para exercer uma função na “carreira criminosa” (SILVA, 2003, p. 39).

Por várias vezes reproduzimos a discriminação com relação à pessoa que tem algum tipo de estigma, através de atitudes que reduzem o indivíduo e até mesmo as suas chances de vida (GOFFMAM, 1981, p. 8). A pessoa é levada à condição de “vitimização” como produto da exposição dos diferentes tipos de estigmas para passar por processos que normalizarão a conduta desse indivíduo “desviante” através da moral vigente previamente experimentada e testada (GOFFMAM, 1981, p. 11).

Atualmente, as crianças e os adolescentes que são pegos na prática de ato infracional estão amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), pois são entendidos como pessoas que estão em processo de formação e de desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, tanto o ECA quanto a CF/88 prevê que a criança e o adolescente tenham os seus direitos de acesso à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à dignidade, à cultura e à convivência familiar e comunitária garantidos, bem como assegurem que aqueles que estão em conflito com a lei não sofram maus tratos e violência no momento em que são abordados pela polícia, bem como no interior das medidas de restrição e de privação de liberdade a que eventualmente possam vir a ser submetidos. A medida socioeducativa mais rigorosa que o adolescente pode receber consiste na privação total da liberdade e, portanto, é aplicada em casos de atos infracionais cometidos mediante grave ameaça ou violência à pessoa (Art. 122, § 1º do ECA).

As instituições responsáveis pela execução da medida socioeducativa de privação de liberdade devem buscar, com a execução da medida, assegurar seu caráter de reinserção social do adolescente, através de instrumentos e processos educativos orientados menos para a punição e mais para o fortalecimento dos laços familiares e comunitários (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005).

O projeto de pesquisa que orienta a presente pesquisa, inicialmente, previa a utilização das seguintes estratégias, instrumentos e processos na coleta de dados:

- visitas *in loco* na Fundação Casa de Sorocaba-SP, para conhecer a dinâmica de funcionamento, as concepções e ações socioeducativas desenvolvidas;
- coleta e análise de documentos da Fundação Casa para identificar e compreender o processo educativo desenvolvido com os adolescentes e como a vida escolar precedente à medida de restrição de liberdade era entendida e trabalhada;
- consulta à legislação vigente e aos dados do SINASE<sup>72</sup>;
- elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Fundação Casa. Além disso, foi predito realizar uma pesquisa exploratória bibliográfica, com vistas a identificar as contribuições da produção da área das ciências humanas e sociais ao trabalho educativo em unidades de internação como o da região de Sorocaba-SP. Assim, foi preciso buscar artigos, dissertações, teses, livros e outras produções, como os Anais de eventos acadêmico-científicos voltados para a discussão dos processos educativos não escolares, processo do qual pode resultar referências para a análise e compreensão dos mecanismos que ocasionam o envolvimento de adolescentes com as práticas de atos infracionais.

Mesmo seguindo todos os procedimentos estabelecidos pela Fundação Casa aos pesquisadores que queiram tomá-la como objeto de estudo, a solicitação para a realização da investigação foi indeferida<sup>73</sup>. Importa destacar que o projeto de pesquisa e os documentos exigidos foram protocolados no dia 13 de abril de 2012 junto ao Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional, conforme estabelece a Portaria 155/2008. Contudo, não houve nenhum parecer de deferimento ou indeferimento do projeto até o dia 12.07.2012. Foram enviados e-mails e feitas diversas ligações solicitando esclarecimentos quanto o processo avaliativo, mas as respostas foram sempre às mesmas: a de que o projeto estava em processo de avaliação ou que a demanda estava muito grande e não era possível atender as próprias exigências da Portaria; até foi

---

<sup>72</sup>SINASE – O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo está sob a responsabilidade de gestão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Este Sistema teve seus parâmetros estabelecidos pela Resolução 119/06 publicado pela SDH/PR e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006 e mais recentemente ganhou força de lei pela aprovação da Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas no Brasil.

<sup>73</sup> Para conhecer o modo como são tratados os projetos de pesquisa pela Fundação Casa, é importante destacar os procedimentos por ela exigidos para atender pesquisadores. Para realização de pesquisa em unidades de internação da Fundação Casa é preciso seguir os procedimentos da Portaria Normativa 155/2008 e receber expressa autorização da presidente da Fundação Casa – atualmente a Sra. Berenice Gianella. A Portaria estabelece que para a realização de pesquisa no interior da Fundação Casa é necessário protocolar requerimento no Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa – São Paulo/SP. O requerimento deve conter: (I) projeto de pesquisa, (II) procedimentos de pesquisa devidamente esclarecidos, (III) declaração de vínculo do pesquisador com a instituição proponente e (IV) *currículo* do pesquisador responsável. A avaliação é feita pela Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa, Assessoria de Comunicação Social e órgão da Diretoria Técnica ou Diretoria Administrativa. Cada órgão avaliador tem o tempo de cinco (5) dias úteis para dar um parecer técnico acerca do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no interior da Fundação Casa.

dito que a Fundação Casa não tem prioridade em estudos e pesquisas, pois os esforços estão concentrados no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa.

Esgotados todos os meios possíveis de diálogo para viabilizar a pesquisa na Fundação Casa, foi enviado à Ouvidoria dessa instituição um e-mail esclarecendo a situação de inadequação do atendimento aos projetos de pesquisas a ela submetidos. No dia 13.07.2012, a coordenadora do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Casa, Ana Cristina Bastos, enviou a resposta de “indeferimento” à solicitação de pesquisa, justificando que as investigações sempre interferem na rotina da instituição.

Desse modo, inviabilizou-se completamente um dos objetivos da pesquisa, qual seja a produção de dados relativos aos processos educativos desenvolvidos internamente à Fundação Casa de Sorocaba. O referido “indeferimento” causa estranhamento aos que entendem a Fundação Casa como instituição pública mantida pelo Estado. Ao que, também, cabe perguntar: para superar os desafios advindos do trabalho com adolescentes em Liberdade Assistida (LA) não seria recomendável bem conhecer as situações por eles vividas, mormente os processos educativos a que se submeteram dentro e fora da Fundação Casa? Pela resposta oficial da Fundação, entende-se que, para a instituição, a ação educativa que desenvolve não precisa ser conhecida por procedimentos aceitos pela comunidade científica e financiados por agências de fomento do próprio Estado de São Paulo. Tendo em vista tal situação decorrente do impedimento colocado pela Direção da Fundação Casa, a pesquisa foi encaminhada de modo a atender aos seus principais objetivos iniciais, mas revisando os procedimentos de forma a viabilizar a investigação por meio de processos, instrumentos e estratégias que estivessem ao alcance tanto do bolsista quanto do orientador.

Desse modo, para viabilizar a execução da pesquisa, foi adotado o seguinte procedimento, depois da infeliz negativa da Fundação Casa: envio de ofício para o Juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Sorocaba, solicitando a autorização para realizar a pesquisa com os adolescentes egressos da Fundação Casa, os quais estão em cumprimento de LA. Foi solicitado ao referido Juiz a coleta e análise de documentos da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Sorocaba, para se compreender os principais dados indicativos do processo de marginalização dos adolescentes e de sua vida escolar, e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os adolescentes egressos da Fundação Casa da região de Sorocaba.

O Juiz da Vara da Infância e Juventude, MM. Dr. Gustavo Scaf de Molon, acolheu o pedido para a realização da pesquisa, cumprindo exemplarmente sua função social de zelo com os adolescentes em conflito com a lei, uma postura sustentada na ideia de que para superar a dramática situação vivida por esses indivíduos em processo de formação é

necessário bem conhecê-la, principalmente por meio de procedimentos recomendados pela comunidade científica.

O presente trabalho tem caráter propositivo na busca por alternativas para melhorar o atendimento ao adolescente em conflito com a lei no estado de São Paulo. Nesse sentido, visualiza-se ao término da pesquisa: (i) identificar se existe alguma relação entre a marginalização e a educação escolar dos atendidos por medidas socioeducativas da Fundação Casa; (ii) adequar minimamente as unidades de internação aos parâmetros arquitetônicos do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; (iii) apontar investimentos em programas que agilizem o atendimento inicial integrado e serviços qualificados de apoio que propiciem o acompanhamento dos egressos da Fundação Casa; e (iv) qualificar instrumentos educativos para um trabalho pedagógico no interior das unidades capaz de desconstruir a relação do adolescente com a violência e o crime. Compartilho a visão de que a educação pode possibilitar ferramentas de superação ou que ao menos minimize o envolvimento de adolescente com atos infracionais. Para que isso ocorra é indicado um processo educativo a ser desenvolvido junto à educadores de medidas socioeducativas pautados na pedagogia de Dermeval Saviani e Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Ato Infracional; Filosofia de Educação; Marginalização; Medidas Socioeducativas; Pedagogia.

# **PENSANDO A HERMENÊUTICA HABERMASIANA NA EDUCAÇÃO**

**Abdael Gaspar de Sousa**

Universidade de Brasília  
Graduando  
Brasil  
cantuarios@gmail.com

## **Resumo**

O presente trabalho discute elementos do diálogo pedagógico gadameriano e avalia a dimensão da racionalidade comunicativa para a educação. É elaborada uma investigação a partir da hermenêutica filosófica e a crítica habermasiana que conduz ao desenvolvimento da teoria da ação comunicativa. A pesquisa bibliográfica está fundamentada nos propósitos comunicativos de Habermas que buscam tornar possível o diálogo entre os diversos paradigmas teórico-interpretativos da realidade. O intuito está voltado para a educação no objetivo de elencar elementos que contribuam para a revisão dos discursos autoritários da área. Acredita-se que a hermenêutica é o caminho pelo qual as tradições e os conteúdos inculcados autoritariamente pela figura dos educadores podem ser rompidos em favor do diálogo racionalmente motivado. Tal perspectiva permite dar sentido às experiências individuais no processo pedagógico e mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa para a emancipação social. Desse modo, conclui-se que hermenêutica habermasiana se coloca como uma alternativa para pensar a educação por uma abordagem mais participativa, onde as decisões são sempre alcançadas pelas trocas argumentativas.

**Palavras-chave:** Hermenêutica. Educação. Diálogo. Emancipação.

## **Introdução**

Esse trabalho inicia através de uma retomada a fundamentos da hermenêutica gadameriana e realiza uma avaliação da dimensão do diálogo aberto para a educação. É elaborada uma investigação a partir da hermenêutica filosófica e a crítica habermasiana que conduz ao desenvolvimento da teoria da ação comunicativa. O intuito está voltado para a educação no objetivo de elencarmos elementos que contribuam para a revisão dos discursos autoritários da área. Acredita-se que a hermenêutica é o caminho pelo qual as tradições e os conteúdos inculcados autoritariamente pela figura dos educadores podem ser rompidos em favor do diálogo racionalmente motivado. O trabalho avalia a reflexão hermenêutica como possibilidade de validar os saberes individuais através do acordo

intersubjetivo que seja efetivo em nossa vida prática. Essa reflexão lida com o contexto da tradição evitando o dogmatismo das práticas cotidianas, que podem ser fundamentadas no diálogo aberto.

Habermas (1987) afirma que Gadamer é o primeiro a acentuar o caráter aberto do diálogo. A hermenêutica filosófica desenvolvida por ele contribui para evidenciar o processo de diálogo entre os indivíduos como elemento fundamental para as experiências que pretendem ser significativa no processo de construção e validação do conhecimento. Habermas afirma que de Gadamer podemos apreender a sabedoria fundamental hermenêutica de que “é uma ilusão achar que alguém pode ficar com a última palavra” (HABERMAS, 1987, p. 85). A perspectiva filosófica gadameriana demonstra que é vedado a todo sujeito o acesso exclusivo à verdade que não seja fundamentada através da abertura ao diálogo. Isso significa que não é possível dizer, em ultimas palavras, por meio da experiência individual de apenas um sujeito, o que é melhor para todos. A hermenêutica filosófica avalia o diálogo como uma experiência fundamental para o entendimento mútuo entre sujeitos.

As críticas habermasianas aos fundamentos da hermenêutica filosófica não recusam as suas importantes contribuições. A problemática é que a autoridade dos indivíduos que compreendem melhor as manifestações da tradição não pode servir de legitimidade para o inculcamento autoritário do conhecimento. Em Gadamer a tradição que se manifestaria através da linguagem e do diálogo, como autoridade, invalidaria previamente qualquer possibilidade de debate, pois a ação dos indivíduos estaria determinada previamente. Isso seria a própria negação do diálogo aberto. A abertura ao diálogo necessitaria abandonar pressupostos de um saber melhor ou mais apurado da realidade para conferir, por meio dos melhores argumentos, acordos efetivos no mundo prático. É assim que a crítica dos preconceitos legitimadores da autoridade e a ontologização da linguagem é o percurso para avaliar a verdadeira manifestação de diálogo aberto entre indivíduos.

Essa discussão nos auxilia no preenchimento da lacuna teórica em relação a tal temática na educação e ajuda a identificar práticas mais aproximadas das necessidades do mundo que é compartilhado por todos os indivíduos. Ao produzir a força que contribui para o rompimento dos propósitos de entendimento substancial dos acontecimentos é que a reflexão hermenêutica habermasiana permitiria minimizar, na educação, os discursos violentos e fechados de vaidades. Isso permitiria o empenho na validação encaminhada ao sucesso das práticas que nos são comuns. Habermas parece descortinar na hermenêutica filosófica os passos para a ação comunicativa. A teoria da ação comunicativa aparece

como elemento que fundamenta o diálogo aberto entre indivíduos que querem se entender sobre algo. Dos propósitos desenvolvidos por Gadamer é possível pensar importantes contribuições para os projetos educacionais. A presente discussão começa pelo diálogo pedagógico, seguido do debate habermasiano para avaliarmos as consequências na educação.

### **1. O diálogo pedagógico de Hans-Georg Gadamer**

Gadamer (2002) acredita que a sociedade moderna produziu diversos meios de conversação que empobreceram o verdadeiro caráter do diálogo. O advento da modernidade reduziu a capacidade natural dos sujeitos de se abrirem para o outro e encontrarem o fio condutor da conversação que seja comum a ambos. Essa incapacidade é percebida no caso de uma conversa que não flui livremente. Gadamer (idem) ocupou-se bastante da clareza do diálogo que seja capaz de produzir experiências transformadoras e acordos mútuos entre os indivíduos. Segundo Gadamer (ibid., p. 246) “quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro de dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo”. Em um momento assim é possível que os dois percebam melhor o outro e troquem experiências diferentes do mundo. A experiência da verdade é medida agora pela força transformadora do diálogo. O verdadeiro diálogo se encontra exatamente onde é possível que os indivíduos percebam algo de novo em sua interação com o mundo.

O diálogo é uma experiência fundamental para o processo de formação dos indivíduos. Gadamer (2002, p. 247) diz que “o diálogo entre aluno e professor é certamente uma das formas mais primitivas do diálogo”. Entre as diversas formas de diálogo Gadamer (idem) destaca o diálogo pedagógico, o qual mostraria de forma especial o que está por trás da incapacidade que adquirimos para a conversação. Em sua própria natureza diversificada de sujeitos envolvidos no processo, para o autor, o diálogo pedagógico possui uma dificuldade peculiar de manter sempre firme a capacidade para o diálogo aberto, onde a maioria dos professores acaba falhando. Isso permite avaliar que o diálogo é reduzido a uma forma fechada de transmitir o conhecimento. O desenvolvimento de técnicas e o caráter altamente cientificado que predominou nos últimos séculos teriam influenciaram significativamente o modo como os sujeitos se relacionam na sociedade. E isso ocorre de maneira semelhante nas escolas e principalmente na relação professor e aluno.

Segundo Gadamer (2002) a incapacidade para o diálogo radica-se principalmente na estrutura monológica das ciências modernas. Essa estrutura influencia a formação a qual os professores foram submetidos durante os processos de profissionalização nas últimas

décadas. Os professores, como os autênticos transmissores do saber acadêmico, absorveram a perspectiva de uma estrutura científica fechada para o diálogo e às possibilidades de questionamentos. O discurso da modernidade considerou que o conhecimento para ser científico precisa ser universal e inquestionável. Aos educadores restaria a tarefa de transmitir de forma reprodutiva aquilo que é produzido nos laboratórios das academias. É assim que se explicaria a incapacidade para o verdadeiro caráter do diálogo em Gadamer. A tentativa de fazer do conhecimento científico um saber fechado acarretou a impossibilidade para a abertura ao diálogo e percepção do outro. Segundo Habermas (1987) a estrutura do diálogo aberto obteve em Gadamer a primeira importância.

## **2. Da hermenêutica filosófica à teoria da ação comunicativa de Habermas**

O reconhecimento dos preconceitos e da subjetividade no processo de compreensão trouxe importantes reflexões para o discurso científico da modernidade através das investigações de Gadamer nos finais do século XIX. Segundo Habermas (2003a) o discurso hermenêutico gadameriano se inseriu dentro da conjuntura de formação das imagens de mundo onde se tornou necessário considerar para o intérprete que uma manifestação incompreendida só poder ser dita racional ou não dentro de um contexto de ação de sujeitos capazes de linguagem e ação. Habermas (idem) afirma que não se trata propriamente que a conduta de um indivíduo esteja de acordo com o que nós consideramos que é o apropriado, mas de está de acordo com o que nós sabemos que ele crer que é apropriado em seu contexto social. É assim que a hermenêutica é pensada como um imperativo metodológico no processo de compreensão de uma determinada realidade estranha ao intérprete.

Segundo Habermas (2003a) a dependência que a validade de uma manifestação tem do seu contexto não significa que as ideias de verdade, de retidão normativa e de autenticidade dependam de tal. Segundo ele ocorre que todas as culturas estabelecem em sua linguagem uma relação com a realidade. O sentido de algo verdadeiro ou não verdadeiro se torna apenas o conceito que fazem parte do modo como uma determinada comunidade conserva sua relação com o mundo por meio da linguagem. É importante considerar que para Habermas (idem) a realidade não é o que dá sentido à linguagem. Ele considera que o que é real e o que é irreal se mostram a si mesmo no sentido que a própria linguagem conserva em si mesma. Isso significa que os limites da linguagem dos indivíduos determinam os limites do mundo de um indivíduo dentro de uma determinada cultura e formam uma totalidade: a imagem de mundo.

O processo hermenêutico tornou-se assim um modo de assimilação de outra compreensão possível da realidade. Isso é entendido como uma imagem do mundo que se refere a uma totalidade parecida a um retrato para o autor. O retrato se apresenta como a pretensão de apresentar uma pessoa em seu conjunto. Para Habermas (2003a) uma imagem



do mundo, assim como um retrato, representaria apenas um ângulo em que uma pessoa aparece de forma determinada, podendo haver mais de um retrato que podem apresentar aspectos diferentes e em si relacionados a uma mesma pessoa como autêntico. É assim que o mundo se apresenta para nós. As diversas imagens de mundo não podem ser verdadeiras ou falsas. Elas apenas possibilitam emissões susceptíveis de verdade, que para Habermas (idem) guardam uma relação, mesmo indireta, com a verdade. A ideia de verdade passa a ser entendida de modo particular dentro de um sistema de linguagem como um enunciado verdadeiro merecedor de acordo universal.

É assim que a validade de um determinado enunciado expresso pelos sujeitos depende da ação comunicativa que estes estabelecem entre si diante de situações problemáticas. O mundo da vida desses sujeitos, formado pelo horizonte comunicativo, que acumula o trabalho interpretativo de gerações passadas sobre a realidade, exige entendimento. O trabalho acumulativo de interpretações significa uma maneira de assegurar a intersubjetividade compartilhada entre os indivíduos e afastar o risco de desentendimento de todo processo de entendimento em curso. Para esse processo torna-se necessária a descentração das imagens de mundo dos sujeitos participantes do diálogo. Segundo Habermas (2003a, p. 104-105) compreende-se que quanto mais avançado for o processo de descentração, menos será a necessidade de entendimentos e, ao contrário, havendo acordos, que sempre comportarão riscos, com mais frequência se esperará orientações racionais das ações dos indivíduos.

O conceito de ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que engajam uma relação interpessoal<sup>74</sup> por meio do diálogo. Os participantes expõem ao risco suas opiniões sobre uma situação problemática que envolve diretamente os planos e ações dos envolvidos. Habermas (2009a) afirma que o conceito central para a teoria da ação comunicativa é o de interpretação. Isso porque a hermenêutica fundamenta o princípio metodológico através do qual é possível obter acordos. É através dela que desenvolvemos interpretativamente uma determinada opinião e agora podemos compartilhar e obter compreensão mais adequada da realidade por meio do diálogo com outras visões do mundo. Interpretação “refere primordialmente a negociação de definições de situação susceptíveis de consenso” (HABERMAS, 2009a, p. 124). É através do compartilhamento das múltiplas interpretações da realidade que os indivíduos estabelecem na ação comunicativa a possibilidade de acordos mútuos.

---

<sup>74</sup> Habermas 2003a, p. 124

A *ação comunicativa* assume a linguagem como elemento fundamental da experiência humana no mundo. Segundo Habermas (2003a, p. 137) “o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas”. É por meio da linguagem que o falante e ouvinte se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, ao mundo social e subjetivo. Através da linguagem os sujeitos podem compartilhar intersubjetivamente elementos que dizem respeito às três formas de experiência as coisas no mundo e negociarem comunicativamente suas próprias definições de determinada situação problemática. Para o modelo comunicativo de ação a linguagem só é relevante desde o ponto de vista pragmático de que os falantes, ao fazer uso de orações orientadas ao entendimento, constroem relações com o mundo de modo reflexivo e direto. É importante considerar que nesse modelo os falantes integram em um único sistema os três conceitos de mundo e pressupõem esse sistema como um marco de interpretação que todos os sujeitos compartilham. Dentro desse sistema eles podem chegar ao entendimento.

Segundo Habermas (2009a) os sujeitos não se referem sem exceções a algo no mundo objetivo, no mundo social e subjetivo, mas relativizam suas manifestações ou emissões contando com a possibilidade de que a validade delas pode ser posta em desafio diante da opinião dos outros. O entendimento funciona como mecanismo coordenador da ação, que faz com que os indivíduos se coloquem de acordo acerca das regras de validade de um determinado contexto e reconheçam intersubjetivamente a pretensão de validade daquilo que o outro diz. Nesse processo os participantes se relacionam linguisticamente com pelo menos um mundo para manifestar suas pretensões de validade. Para Habermas (idem) o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio dentro do qual tem lugar um tipo de processo de entendimento em que durante o transcurso os participantes se apresentam uns frente aos outros com pretensões de validade que podem ser aceitas ou postas em questionamento.

Para os fundamentos da filosofia habermasiana, nesse processo os participantes que buscam acordos sobre determinadas situações tematizadas precisam submeter os seus enunciados a critérios de verdade, de retitude e veracidade. Os critérios de verdade que cada indivíduo manifesta em seu enunciado estão relacionados com o mundo objetivo que existe independente dos sujeitos de fala. Segundo Habermas (2009a) é a partir desse mundo que é possível a elaboração de enunciados verdadeiros. Essa relação pode ser estabelecida do mesmo modo a partir do mundo social, que se refere ao conjunto de todas as relações interpessoais legitimadas e reguladas pelos indivíduos de um determinado contexto social. A terceira relação é estabelecida a partir do mundo subjetivo. Por meio dele se expressa a totalidade de vivências do falante a qual somente ele possui acesso

privilegiado. Sobre o processo de entendimento nenhum dos sujeitos possui monopólio interpretativo da realidade.

### 3. A hermenêutica habermasiana e o discurso pedagógico

Os debates entre a filosofia hermenêutica gadameriana e habermasiana são importantes para perceber duas dimensões que surgem para os fundamentos hermenêuticos. A crítica habermasiana à hermenêutica filosófica de Gadamer problematiza a autoridade da tradição e a universalidade da linguagem. Para Habermas (1987) a tradição não deve ser percebida como elemento que se funde ao mesmo ponto de investigação hermenêutico. Isso porque a compreensão hermenêutica não é uma apropriação irrefletida da tradição. Ela significa uma tomada de consciência capaz de romper com a substância naturalista da tradição que legitimava aqueles preconceitos de autoridades. Gadamer teria avaliado mal a força da reflexão que se desenvolve no processo de compreender determinado fenômeno. Para Habermas (idem, p. 84 - 85) “a tradição, não é defesa do tradicional (Herkömmlichen), mas sim configuração continuada da vida ético social, se baseia sempre na tomada de consciência que assume liberdade”.

Essa tomada de consciência pode ser assumida como liberdade apenas quando nós pudermos dizer sim ou não para as tradições. A hermenêutica que assume a tradição como determinante das nossas instituições e comportamentos parece tornar-se incapaz de perceber a força de transcender da reflexão. Isso quer dizer a própria ontologização hermenêutica e significa que o consenso seria algo dado historicamente e não como resultado do discurso refletido hermeneuticamente entre indivíduos que buscam entendimento mútuo. Segundo Habermas (1987) o conservadorismo de Gadamer transforma a *intelecção da estrutura preconceitual da compreensão* numa reabilitação do preconceito. Gadamer parece não está atendo que as estruturas preconceituais, que se tornam transparentes através da reflexão, não podem mais funcionar a maneira de preconceitos legítimos. A estrutura preconceitual que nos determina é esvaziada pela reflexão em favor do consenso racionalmente motivado. Habermas termina por diferenciar o potencial da reflexão daquilo que antes propunha Gadamer.

A reflexão é capaz de esvaziar-se da substancialidade daquilo que é transmitido historicamente como verdadeiro e indiscutível em favor do consenso dialogado. Esse é o caminho para a teoria da ação comunicativa. Segundo ela o consenso racionalmente motivado não pode ser estabelecido pela autoridade da tradição histórica. Encontra-se nisso o conservadorismo gadameriano. Habermas segue ainda a crítica das ideologias considerando que a hermenêutica filosófica de Gadamer deixou de lado as distorções que ocorrem na linguagem transmitida historicamente. E, com isso, a convicção de que ser que

pode ser compreendido é linguagem não inferir na universalidade hermenêutica. Durante o processo de compreender e chegar a um determinado acordo, mediado linguisticamente, pode ocorrer sob as distorções. Isso porque a linguagem também é descoberta como meio de dominação. O que significa que ela própria não pode mais ser revelada como uma estrutura ontológica universal. A hermenêutica para Habermas precisa ser claramente esclarecida de si mesma quanto a isso.

É necessário reconhecer que em qualquer comunicação podem ocorrer mal entendidos ou está sob as coações responsáveis pelo impedimento do diálogo livre e emancipatório.

A emancipação dos sujeitos pode ser mais expressiva no mundo prático quando assumida a liberdade dos indivíduos, que podem interferir produtivamente no processo de construção do conhecimento. Os propósitos hermenêuticos que Gadamer havia ensaiado anteriormente no diálogo pedagógico recebem maior profundidade e aplicabilidade a partir da comunicação racionalmente motivada. A ação comunicativa se torna fundamental para pensar as bases pela qual a educação pode ser reestruturada. Ela pressupõe o agir pedagógico fundamentado por aspectos do consenso racionalmente motivado e que seja capaz de orientar as nossas ações no mundo prático. Tal proposta acarreta implicações substanciais para o discurso educacional, em contrapartida ao discurso da modernidade que influenciaram o surgimento e enraizamento das *abordagens reducionistas*<sup>75</sup> nos espaços escolares. Essas abordagens conduziram o poder emancipatório da educação ao domínio da racionalidade sistêmica e prevaleceu a estrutura do dinheiro e do poder.

Em consequência ocorreu o detrimento de outros elementos importantes que o sistema econômico não pode atender ao criar expectativas e novas necessidades. A proposta da ação comunicativa não é simplificar esse conflito entre a racionalidade instrumental, porque o contexto escolar é espaço para discutir todos esses elementos do mundo da vida. Enquanto a racionalidade sistêmica reduz as experiências humanas ao mecanismo de domínio e controle social a racionalidade comunicativa procura promover a relação de equilíbrio entre o mundo da vida e o sistema de trabalho instrumentalizado. Hoje é possível analisar a predominância da racionalidade sistêmica na educação e o desequilíbrio entre as forças motrizes do desenvolvimento social. Segundo Mülh (2003, p. 264) “nosso entendimento é que, por meio da teoria da ação comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa”.

---

<sup>75</sup> De origens positivismo até os discursos pós-modernos.

Através da perspectiva da ação comunicativa a escola passa a ser um espaço de diálogo e crítica permanente para revalidação de todos os saberes tradicionais. É seu desafio resistir à dominação total da racionalidade sistêmica e manter a consciência crítica dos indivíduos para que sejam rompidas, permanentemente, as visões dogmáticas e relativistas que a tradição nos transmite. Segundo Mülh (idem, p. 265) “a comunicação livre de dominação que se mantém atuante no mundo da vida torna-se a ideia regulativa da crítica social e ideológica”. Habermas retorna assim ao projeto da modernidade de instituir uma racionalidade operante para a conscientização e emancipação dos indivíduos. A racionalidade comunicativa livre de dominação é potencialmente emancipatória porque nega a interferência ideológica na liberdade dos sujeitos sociais. Os sujeitos são os reguladores do mundo social por intermédio do permanente embate na esfera pública. É nesse sentido que todo o conhecimento somente encontra validade enquanto houver argumentos que lhe confere validade e sustentação no mundo prático.

Além da validade do argumento é necessário que o acordo seja em benefício do maior número de indivíduos. O sentido prático do acordo para o método hermenêutico-reconstrutivo habermasiano retoma a relação teoria e prática. Em referencia ao mundo da vida, onde os indivíduos se relacionam através da instancia do agir comunicativo, ocorre o reacoplamento da ciência e da técnica. É o método reconstrutivo hermenêutico que confere a possibilidade de certificar a validade do conhecimento e através da ação comunicativa buscar o consenso que encontre efetividade. A relação entre teoria-prática, como práxis comunicativa, se torna produtiva por oferecer elementos que envolvem a educação aos alunos e professores no processo coletivo de construção do conhecimento. Tal proposta alcança seus objetivos para a educação por tornar compromisso com o mundo uma parcela de todos os envolvidos. A educação assume o papel de desconstruir o dogmatismo das práticas cotidianas e eliminar concepções de autoridade fundamentadas e discursos ideológicos e dominadores.

O ambiente escolar é o ambiente fundamental para desconstruir a predominância excessiva da racionalidade instrumental. Segundo Mülh (2003) a educação precisa assumir assim a crítica radical à linguagem e comunicação. Essas são as instancias pela quais construímos as nossas percepções de mundo e nos relacionamos socialmente com outros indivíduos. Acredita-se que através dessa crítica a educação pode validar o seu papel emancipador e libertador. Ao rearticular o seu vínculo com a racionalidade comunicativa é possível restabelecer “o potencial de uma racionalidade soterrada sob os escombros de uma cultura dominada pela racionalidade instrumental e estratégica” (MÜLH, 2003, p. 268). Os processos de instrumentalização ou colonização total do mundo da vida são substituídos por espaços de diálogos abertos e permanentes entre professores e alunos

responsáveis pelo processo pedagógico. A educação dialogada contribui para atribuir maior participação pública na tomada de decisões que afetam diretamente a vida de todos e formar maior número de sujeitos comprometidos com o mundo.

#### **4. Considerações Finais**

A investigação possibilitou maior compreensão de alguns dos principais aspectos da hermenêutica habermasiana e da ação comunicativa. A pesquisa contemplou uma relação mais aprofundada entre esses dois elementos e o discurso educacional. É avaliado que a reflexão hermenêutica é capaz de esvaziar-se da substancialidade daquilo que nos é transmitido historicamente como verdadeiro e indiscutível em favor de práticas educacionais dialogadas abertamente encaminhadas ao consenso. A mudança de perspectiva na educação significaria estar atento às experiências individuais e abertura entre professor e o aluno. A abertura exporia todos envolvidos no processo ao risco do conhecimento sempre susceptível de crítica e reconstrução. Aquele que ensina deixa de ser apenas transmissor e aplicador do conhecimento institucionalizado para assumir a postura de mediador do discurso. São inseridas no debate as possibilidades de validação do saber, pelo melhor argumento, que suporte efetividade no mundo prático.

É por meio da hermenêutica que a educação assume o papel de repensar os dogmatismos das práticas cotidianas e eliminar concepções de autoridades, assim como os discursos dominantes. O diálogo aberto entre os indivíduos deixa em perspectiva a possibilidade de estabelecer relações empenhadas para o entendimento mútuo que beneficie o maior número de envolvidos. É possível assim desenvolver a consciência crítica dos sujeitos e a capacidade para intervirem produtivamente na realidade. Trata-se de uma proposta para pensar a escola como espaço de diálogo e crítica permanente no objetivo de reconstruir os saberes e práticas tradicionais não refletidas socialmente. Através do diálogo racionalmente motivado é possível aprimorar as experiências individuais para que o maior número de sujeitos possa intervir discursivamente no mundo da vida. O intuito é produzir menos discursos estrategicamente fechados e incentivar a emancipação social deliberativa que reduz o predomínio sistêmico da racionalidade moderna.

A hermenêutica habermasiana permite pensar a escola por meio de processos pedagógicos capazes de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa. E assim, enfrentar o desafio educacional de resistir à dominação da racionalidade instrumental que tem predominado nas instituições de ensino e preservar a consciência

crítica dos indivíduos para que sejam sempre rompidas as visões dogmáticas e relativistas transmitidas pela autoridade fundamentada na tradição. Tal proposta contribui no sentido da construção de uma sociedade emancipada, mais justa e participativa na toma de decisões na esfera públicas, onde o compromisso com o mundo passa a ser responsabilidade de todos os envolvidos. Em uma perspectiva hermenêutica os sujeitos deixam de serem meros receptores do conhecimento e passam a desempenhar o papel crítico de agentes participativos na produção de saberes que sustente efetividade no nosso mundo prático. A preocupação é elaborar, comunicativamente, estruturas de conhecimento que traz benefícios ao maior número de indivíduos participantes.

## Referências

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&M, 1987.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Madrid: Taurus, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *A lógica das ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADAMER; Hans-Georg. *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a Educação*. Passo Fundo: UPF, 2003.

NEGRU, Teodor. *Gadamer-Habermas debate and universality of hermeneutics*. In: *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 2007. p. 113-119.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. 4ª Ed. Bragança Paulista: Editora Universitária, 2003, p. 26 – 27



# **Política pública de ensino jurídico no ensino médio: o exemplo da conquista da filosofia para a possibilidade da emancipação intelectual rancieriana**

**Natália Paranhos Mastropaschoa** – PUC Campinas

**Samuel Mendonça** – PUC Campinas

Brasil

## **RESUMO**

A pesquisa “Política pública de ensino jurídico no ensino médio: o exemplo da conquista da filosofia para a possibilidade da emancipação intelectual rancieriana”, apresentada no *Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación* promovido pela *Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación – ALFE*, é realizada no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O problema do presente trabalho consiste na seguinte pergunta: em um país como o Brasil, em que o acesso à justiça é precário, como fundamentar uma proposta de política pública para o ensino jurídico, no ensino médio, como instrumento para a emancipação intelectual? O eixo temático ao qual nos filiamos é *La voluntad de la Filosofía de la educación de "intervención" en la realidad social*. Ora, ciência jurídica é enfocada como instrumento para a emancipação, sendo constantemente construída e desconstruída de acordo com as mudanças da sociedade. Para que o ensino jurídico não se restrinja à instrumentalidade, a pesquisa tem o condão de averiguar quais mecanismos propiciam desenvolvimento do estudante do ensino médio caso a disciplina fosse obrigatória na grade curricular, a exemplo do que se verificou com o ensino de filosofia e sociologia a partir da Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008. Por meio de instrumentos regulatórios – diretrizes curriculares, avaliações de qualidade, decretos, portarias – o Estado estabelece padrões mínimos para o funcionamento de instituições de ensino, de forma a atender a pluralidade de interesses que leva à formação do indivíduo e sua autonomia. O principal objetivo desta pesquisa encontra-se em elaborar proposta de política pública de ensino de direito para o ensino com vistas à inclusão de conteúdos jurídicos e, para isto, o método, de revisão bibliográfica, tem Jacques Rancière como motriz teórica e Gert Biesta, Walter Kohan, Silvio Gallo e Eduardo C. B. Bittar como interlocutores diretos. Visando tornar acessível este trabalho, de forma a enriquecer os debates sobre prós e contras da inclusão da ciência jurídica na grade curricular do ensino médio, faz-se necessária a divisão de temas principais a serem aventados no decorrer da investigação: conceituar autonomia, emancipação intelectual e discorrer acerca dos paradoxos do aprender e do ensinar; discutir o Direito na perspectiva do ensino para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enveredando no estado do conhecimento; desenvolver a política pública do ensino de direito a partir da elaboração de uma proposta de inserção de conteúdos jurídicos na grade curricular do ensino médio para a construção de uma sociedade mais justa, na medida em que o conhecimento dos limites do viver diz respeito à possibilidade de emancipação intelectual, isto é, a vida em sociedade reivindica o agir consciente que considera o outro.

**Palavras-chave:** ensino jurídico; ensino de direito; ciência jurídica; emancipação intelectual; grade curricular.

## **Resumo Expandido**

A pesquisa “Política pública de ensino jurídico no ensino médio: o exemplo da conquista da filosofia para a possibilidade da emancipação intelectual rancieriana”, apresentada no *Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*

promovido pela *Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación – ALFE*, é realizada no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O problema do presente trabalho consiste na seguinte pergunta: em um país como o Brasil, em que o acesso à justiça é precário, como fundamentar uma proposta de política pública para o ensino jurídico, no ensino médio, como instrumento para a emancipação intelectual? O eixo temático ao qual nos filiamos é *La voluntad de la Filosofía de la educación de "intervención" en la realidad social*.

O tema do ensino jurídico no ensino médio pode soar utópico, no entanto, mesmo com todos os entraves nas diversas esferas dos três poderes estatais, este tema tem como escopo despertar o interesse de intelectuais de diversos campos do conhecimento, e também da sociedade como um todo acerca da importância do desenvolvimento da emancipação intelectual por meio de conhecimentos ligados à ciência jurídica.

O contato com a obra de Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, foi de suma importância para o delineamento da presente pesquisa. O filósofo analisa os feitos do professor francês Joseph Jacotot, que fora convidado a ministrar aulas para discentes cuja língua-base era o holandês – esta desconhecida por parte do docente. O método de emancipação intelectual dos discentes, chamado *ensino universal*, promovia o uso do *Telêmaco*, espécie de dicionário bilíngue francês-holandês, para a comunicação e reconhecimento da própria ignorância – no caso em análise, o desconhecimento da linguagem – e a consequente promoção da emancipação a partir de tal reconhecimento. A trajetória de Jacotot será exaustivamente analisada na pesquisa a fim de evidenciar o conceito de autonomia e de emancipação, bases do arcabouço necessário para a construção de uma proposta de política pública que insira conteúdos jurídicos no ensino médio.

A seleção dos conceitos de autonomia e emancipação se justifica por duas razões fundamentais: (i) entendemos a igualdade como pressuposto para a autonomia discente<sup>76</sup>, não como objetivo a ser alcançado e (ii) a emancipação é consequência da reflexão discente sobre quem é e o que faz na ordem social. Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a *vontade* comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual; é a tomada de consciência da igualdade de natureza que se chama emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p. 39).

---

<sup>76</sup> A temática da autonomia reivindica autores como Kant (1783) com o texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* e Adorno (1947), com o texto *Dialética do Esclarecimento*. Em que pese o fato de que Jacques Rancière diga respeito ao referencial teórico da dissertação, o diálogo com estes e outros autores será necessário na construção dos conceitos.

Na seara jurídica, articulação se dá na medida em que nosso intuito é tornar o aluno de ensino médio conhecedor de conteúdos jurídicos para resolução de conflitos que possa vivenciar ou que tenha vivenciado, como o ingresso no mercado de trabalho, direitos constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, direitos do consumidor, direitos de família, entre outros. Isso posto, tendo o *ensino universal* como método a ser adotado para a apreensão de conteúdos jurídicos, e nos valendo da figura do *mestre ignorante* enquanto agente emancipador, pretendemos fundamentar a política pública de ensino jurídico para o ensino médio. Não obstante, ao propiciar o conhecimento de questões que envolvem os conflitos humanos, por meio do método de Jacotot, não pretendemos moralizar ou determinar que, com este conhecimento, o estudante deva adotar soluções estanques. Ao contrário. O conteúdo jurídico, em si, não é o foco de nossa pesquisa, mas sim o aspecto de *como* se ensina e *como* se aprende, na perspectiva de Rancière (2002) e seus comentadores, Biesta e Bingham (2009) e Kohan (2009), bem como Gallo (2012).

A ciência jurídica é enfocada como instrumento para a emancipação<sup>77</sup>, sendo constantemente construída e desconstruída de acordo com as mudanças da sociedade. Para que o ensino jurídico não se restrinja à instrumentalidade, a pesquisa tem o condão de averiguar quais mecanismos propiciam desenvolvimento do estudante caso o conteúdo fosse lecionado no ensino médio, a exemplo do que se verificou com o ensino de filosofia e sociologia a partir da Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008<sup>78</sup>. Por meio de instrumentos regulatórios – diretrizes curriculares, avaliações de qualidade, decretos, portarias – o Estado estabelece padrões mínimos para o funcionamento de instituições de ensino, de forma a atender a pluralidade de interesses que levam à formação do indivíduo e sua autonomia.

Isso posto, intentamos elucidar a concepção rancieriana (2002) acerca da autonomia e emancipação intelectual enquanto consequência do método de ensino adotado para a instrução; jurídica, no caso desta presente pesquisa. Não obstante, conhecer direitos para o pleno exercício da cidadania, eliminando fronteiras de classe e com a noção de que o desenvolvimento depende da *vontade* do indivíduo, também propiciam a emancipação intelectual no sentido empreendido por Rancière (2002).

---

<sup>77</sup> A ciência jurídica, inserida como instrumento de emancipação no Brasil, hoje, não se aproxima da perspectiva rancieriana, dado que o caráter do *explicador* é o pano de fundo deste ofício. Para o autor em análise, emancipar é um processo pelo qual o aluno é o responsável pela apreensão do conhecimento e o mestre, ao usufruir o poder de ordenar, instiga a busca daquilo que ele próprio desconhece e/ou que o aluno ignora.

<sup>78</sup> Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A despeito de haver necessidade da intervenção do mestre no direcionamento do saber, o intuito é de que o docente proponha tarefas cujas respostas dependam única e exclusivamente do aluno. Tal método de ensino emancipatório estudado na obra de Rancière (2002), o *ensino universal*, é utilizado por nesta dissertação de forma que qualquer docente esteja apto a lecionar ciência jurídica no ensino médio, não necessariamente havendo a necessidade de se pensar em Licenciatura em Direito, graduação que inexistia atualmente, para o exercício de tal encargo. Contra o *embrutecimento*, ou método tradicional, em que o docente transmite o conhecimento e realiza testes de apreensão do conteúdo, o ensino jurídico no ensino médio visa a emancipação e iniciativa de indivíduos e grupos no que se refere às soluções frente aos casos concretos que se descortinam diariamente. A *vontade* de aprender é o que faz o ser humano aprender, não havendo desigualdade de *inteligências*, mas sim de *vontades*<sup>79</sup>, de acordo com Rancière.

O objetivo precípua desta pesquisa encontra-se em (i) fundamentar uma proposta de política pública de ensino de direito para o ensino com vistas à inclusão de conteúdos jurídicos. Do ponto de vista específico, este exame pretende (i) demonstrar que a inserção de conteúdos jurídicos no currículo do ensino médio e o método do *ensino universal* poderão propiciar a autonomia e emancipação intelectual, no sentido rancieriano e (ii) analisar as discussões de políticas públicas que envolvem o ensino de direito, no Brasil e (iii) desenvolver a investigação a respeito da viabilidade do ensino jurídico para estudantes do ensino médio e, quando possível, na esfera política, e não mais acadêmica, transformar a proposta teórica de política pública em projeto de lei. Para isto, o método da presente pesquisa, de revisão bibliográfica, tem, conforme citado anteriormente, Jacques Rancière (2002) como principal referência teórica e Gert Biesta (2010), Walter Kohan (2011), Silvio Gallo (2012) e Eduardo C. B. Bittar (2001, 2006, 2006) como interlocutores diretos. Buscamos articular os escritos destes e demais teóricos citados no decorrer da investigação.

Faz-se necessária a divisão de temas principais a serem aventados no decorrer da investigação: conceituar autonomia, emancipação intelectual e discorrer acerca dos paradoxos do aprender e do ensinar; enveredar o estado do conhecimento do ensino de direito e focar a emancipação intelectual na especificidade do ensino médio; elucidar políticas públicas referentes à melhoria do ensino jurídico, já implementadas ou em vias de implementação; discorrer a respeito da importância de tais medidas para a cidadania e, por fim, a fundamentação para uma proposta de política pública sobre o ensino de direito no

---

<sup>79</sup> Os termos *inteligências* e *vontades* estão em itálico para enfatizar a diferenciação empreendida pelo autor em análise, ao pontuar que *inteligências* são iguais em todo indivíduo, ao passo que as *vontades* são desiguais.

ensino médio, extraída dos conceitos de autonomia, emancipação intelectual e da reflexão acerca dos paradoxos do aprender e ensinar. Destarte, o sustentáculo teórico da referida proposta é, precipuamente, de cunho filosófico.

### Referências

- ABBAGNANO. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BIESTA, G.; BINGHAM, C. *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. New York: Continuum, 2010.
- BITTAR, E. C. B. *Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico para o ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt*. In XV Congresso nacional do CONPED, 2007, Florianópolis. *Sociobiodiversidade e soberania na Amazônia*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo, Atlas, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Banco de Teses*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses/>. Acesso em: 06/07/2012.
- BRASIL. *Lei 11.684/2008*. Disponível em [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo\\_norma=LEI&numero=011684&data=2008&SUBMIT1=Pesquisar](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=011684&data=2008&SUBMIT1=Pesquisar). Acesso em 03/05/2012.
- \_\_\_\_\_. LDB. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 24/11/2012.
- \_\_\_\_\_. *Projeto de Lei do Senado n. 2*. Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=114693&tp=1>. Acesso em 29/11/2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM: ciências humanas e suas tecnologias*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859). Acesso em 18/10/2012.
- GALLO, S. *Cuidado, alteridade e diferença: desafios éticos para a educação*. In Biopolítica, arte de viver e educação / Pedro Angelo Pagni, Sinésio Ferraz Bueno, Rodrigo

Pelloso Gelamo (org.). Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KANT, I. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Trad. Luiz Paulo Rouanet. Disponível em [http://ensinarfilosofia.com.br/\\_\\_pdfs/e\\_livros/47.pdf](http://ensinarfilosofia.com.br/__pdfs/e_livros/47.pdf). Acesso em 01/12/2012.

KOHAN, W. O. *Paradoxo de Aprender e Ensinar*. São Paulo: Autêntica, 2009.

MASTROPASCHOA, N. P. *Paradigma desenvolvimentista educacional para a formação do filósofo-educador*. In *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 99, abril de 2012.

Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11471&revista\\_caderno=15](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11471&revista_caderno=15). Acesso em 02/07/2012.

MENDONÇA, S. *Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de Was ist Aufklärung, de Kant* In *Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas UFPel*, Maio/Agosto, 2011.

MORAES, A. *Direito Constitucional*. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PERRELA, C.S.S. *Joseph Jacotot: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola* In *Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos*. São Paulo: Biblioteca Anpae, série Cadernos n. 11, 2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0099.pdf>/ Acesso em 17/12/2012.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Série: Educação. Experiência e sentido).

# **A função educativa do pensar filosófico como processo formativo do comportamento humano na vida em sociedade**

**Rômulo Pinto Ramalho**

Universidade Católica de Brasília - UCB

[domromulo@live.com](mailto:domromulo@live.com)

**Luiz Felipe Figueiredo de Andrade**

Centro Universitário - UDF

[lfelipefa@gmail.com](mailto:lfelipefa@gmail.com)

**Maria Anastácia Ribeiro Maia Carbonesi**

Centro Universitário - UDF

[anastaciamaia@hotmail.com](mailto:anastaciamaia@hotmail.com)

**Resumo:** Presentemente, as maiores inquietações da vida em sociedade são impulsionadas pela deterioração de condutas éticas, nas mais variadas esferas do campo das relações sociais, gerando um universo relacional marcado pelo sentimento de dúvida, insegurança, desconfiança e descrença de outrem. Ao observar o atual cotidiano dos comportamentos humanos, à luz do movimento reflexivo do saber filosófico, buscou-se pensar a naturalização da corrupção que perpassa as diferentes dimensões do agir humano e os fundamentos valorativos que norteiam a convivência em sociedade. Objetivou-se mostrar como o pensar filosófico pode ser instrumento que possibilita um processo reflexivo de análise do comportamento humano e de seus desvios éticos. Quanto à coleta de dados, utilizou-se fonte secundária. Fez-se a coleta de dados por meio de literaturas pertinentes ao objeto investigado. Este trabalho é, sobretudo, um olhar reflexivo em esquadrinhar a realidade da existência em grupo, alicerçada na confiança e na potencialidade humana de propor um novo caminho que conduza ao luzir de novel conjunto de valores sociais.

**Palavras-chave:** Filosofia, Valores, Comportamento Humano, Corrupção, Reconhecimento.

## **Introdução**

A conduta humana, mola mestra do comportamento social, contempla gama extensa de anseios individuais, de desejos sorrateiros, de tentações materializadas pelo livre arbítrio, de negociações abjetas em nome do vale-tudo e, também, de composição residual, a tal da moral, supostamente aleatória, ainda que desacreditada, por certo encerra movimento questionador da realidade presente.

Com efeito, diversamente de uma família de equações polinomiais sem solução, a sociedade hodierna encontra guarida no pensar filosófico, por intermédio da reflexão acerca da equação social maculada pelas variáveis da injustiça, da ofensa a valores morais e éticos, da degradação no agir em grupo. É nesse cenário que o movimento reflexivo, proporcionado pelo modo de pensar, manifesta seu caráter educativo na função de desatar a descrença nas atitudes sociais.

Ademais, o ferramental filosófico propicia examinar a realidade social sob o crivo inquietante do desejo de reconhecimento (KOJÈVE, 1947, p. 14). Assim, esse apetite revela tanto o elemento catalisador dos eventos históricos como o meio pelo qual se realizam escolhas com conteúdo moral, ou desprovidas deste.

Serão esquadrinhados os elementos dissonantes que estimulam a conduta em sociedade para o além-mundo da atitude privada de substância moral e ética. Amparar-se-á no pensar questionador como guia referencial com a aptitude educativa e transformadora do comportamento social.

No item 1 “o mito da justiça humana e do compromisso com o bem estar do grupo” são lançadas as primeiras reflexões imbuídas das dissensões que separam o desejo social do belo da aridez do agir coletivo degenerado, corrompido, sem o manto da dissimulação. Na sequência, percorre-se o item 2 “a negação disfarçada: autodefesa ou questão de sobrevivência”. Explora-se aí o esforço coletivo em autodefender-se, quicá sobreviver, ainda que por meio da adoção comportamental de qualquer expediente para atingir os fins desejados, na interminável busca pelo glorioso reconhecimento.

Em seguida desemboca-se no item 3 “a fraqueza dos tolerantes: a história de todos nós”. A trajetória humana é repleta de concessões sociais a atos distintos do belo, de justeza, de leniência com o que destoa da moral e da ética. A falta de credibilidade no agir humano corrompe o ideal de pureza. Mas a esperança em dias melhores faz brotar a importância pelo livre arbítrio, ainda que isto nos corrompa. Afinal, toleramos o amor social pelo reconhecimento.

## **1. O mito da justiça humana e do compromisso com o bem estar do grupo**

À luz da perspectiva teórica de alguns pensadores que proporcionaram ao ser humano um significativo avanço científico e tecnológico de organização da vida em grupo e satisfação das necessidades materiais, acreditava-se ter ultrapassado o estágio em que o homem estaria preocupado em superar crises de cunho comportamentais, ou que nos últimos tempos do século XX e alvorecer do século XXI tivesse como um de seus grandes desafios refletir sobre um conjunto de costumes, hábitos, valores, normas e atitudes que fazem negar ou ignorar de modo agravado



a importância qualitativa do caráter ético-social, que possibilita a escolha consciente entre bem e mal, certo e errado, entendido como estrutura básica do agir moral.

Se formos pesquisar, veremos que de diferentes perspectivas teóricas os filósofos buscaram pensar as ações humanas e o fundamento ético que norteavam essas práticas e seu alcance, como também, os diferentes tipos de mal-estar social oriundos das variações estruturais do agir social a partir de seus respectivos grupos humanos. Portanto, antes de se dar prosseguimento a essa reflexão, a proposta é que faça esse movimento de pensamento norteado pela definição de ética segundo Marcondes (2009), quando mostra que:

A ética é uma das áreas que maior interesse desperta atualmente no campo da filosofia, sobretudo porque diz respeito diretamente à nossa experiência cotidiana, levando-nos a uma reflexão sobre os valores que adotamos, o sentido dos atos que praticamos e a maneira pela qual tomamos decisões e assumimos responsabilidades em nossas vidas. (MARCONDES, 2009, p. 9)

À medida que se avança em fluxos e contra fluxos entre os diferentes nós conectados que se formam por meio da velocidade das informações dos meios de comunicação, as preferências e necessidades humanas parecem se distanciarem cada vez mais da ideia de que o pensar, o agir, o sentir, o existir e o coexistir dentro da realidade social é um movimento que se constrói e se reconstrói a partir das relações que se estabelecem com o outro, nas concretizações e desafios da vida em grupo. Parece difícil, no contexto histórico do século XXI, a construção responsável de um convívio social respeitoso e compromissado, parece mito ou utopia se pensar em justiça como dever.

Parece que apesar da humanidade ter desenvolvido sua capacidade de conhecer, a ponto de alcançar avanços tecnológicos que permitiram que o homem se transporte utilizando a locomotiva elétrica, o trem e o avião; que explorasse o universo usando o telescópio e as sondas espaciais; que se comunicasse por meio do telégrafo, do telefone e do computador; que conhecesse o cosmo a partir da aventura espacial; que pensasse a reprodução sobre o comando da engenharia genética; e, que acessasse a cultura através do cinema, da fotografia, do rádio e da televisão, os princípios que norteiam o convívio humano em tempos hodiernos parecem estar enfraquecidos, ou desprovidos do compromisso consciente do dever de um para com o outro, do eu para com o social, como eco de um existir superficial, alienado e descompromissado para com o existir em grupo.

A crise de comportamento ético e de efetivação da justiça, que se estende sem limites e em velocidade galopante pelas diferentes esferas da vida social, parece ter ocupado lugar de destaque no desenvolvimento reflexivo de alguns pensadores, como Boff, Arendt, Bobbio,

Bauman, entre outros. Contudo, desde a antiguidade, muitos filósofos buscaram ressaltar a importância e a urgência do entendimento humano quanto aos cuidados que devem ser despendidos para com a preservação do patrimônio moral, na realização e renovação competente e eficaz da dinâmica das mais variadas atividades humanas que modelam o presente repensam o passado e influenciam na construção de valores e princípios éticos para o futuro.

De um lugar privilegiado do saber, alguns autores buscaram pensar as problemáticas sociais oriundas do declínio ou enfraquecimento dos princípios ético-moral, como também, a potencialidade dessas práticas cotidianas como forma de construção, produção e atualização consciente e responsável do existir e coexistir humano mais justo. Muitas dessas correntes de pensamento apesar de terem sido desenvolvidas com o objetivo de pensar as práticas cotidianas de uma época e que para um grande número de pessoas parecem superadas, obsoletas, ainda conduzem a lições valiosas, a respostas e superação de crises e questões de convívio, relativos à conduta humana atual.

Nessa perspectiva, ao se visitar o pressuposto teórico desenvolvido por Platão (2004) nos diálogos da República se verá que ao discorrer sobre as ideias socráticas o filósofo apresenta um Sócrates preocupado em pensar a formação de um homem que seja capaz de interpretar e entender a realidade, a existência humana e a sua real significação na cultura. Como interlocutor da argumentação socrática, Platão posiciona o homem social numa relação direta e visceral com a realidade física-social e transcendental, e, sobretudo, se preocupa em pensar por meio do processo educativo um caminho seguro na formação ética-moral de um indivíduo que priorize as necessidades coletivas e que visando o alcance da justiça social, mobilize as partes para o bem do todo.

No decurso de nossas reflexões, torna-se importante pontuar as ideias Kantianas que vencem o tempo e em diferentes contextos históricos conquistam um espaço de destaque quando se busca pensar a orientação ou a reorientação do comportamento humano e seu dever moral no meio social. A filosofia moral desenvolvida por Kant propõe o entendimento de que a moralidade da ação humana se traduz no agir conforme e pelo dever, compromisso este sustentado na ideia de respeito com a dignidade e o valor humano nas suas diferentes dimensões existenciais.

Kant acreditava que as práticas cotidianas, o agir com o outro, para com o outro e entre nações poderiam ser orientadas pelo verdadeiro valor moral personificado no senso do dever, derivado de uma máxima universalizável, que se traduzisse numa conduta humana que almejasse a paz entre os homens e o convívio harmônico entre as liberdades. “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal”. (KANT, 2006, p. 40)

Schopenhauer (1995) entende que entre dois polos contrários e excludentes tem-se de um lado o ímpeto do egoísmo e de outro a ação ética. Isso pressupõe dizer que para o filósofo as ações humanas, como resultado de um conjunto de valores, costumes, normas e princípios, podem ser oriundas de dois tipos de impulsos: um egoísta, pois tem como fundamento interesses individuais, e o outro, ético onde a motivação da ação humana está em querer para o outro o que gostaria de ter para si mesmo. Portanto, propõe pensar que por meio de uma teoria crítica pode-se avaliar a conduta humana tendo como pressuposto de análise um conjunto de normas éticas, que tem como objetivo básico discutir a possibilidade de concretização efetiva do bem estar social e da felicidade humana.

A ética libertadora pensada por Dussel (2002) tem como ponto de análise a sociedade globalizada, onde a sobrevivência humana segue os ditames da lógica desigual de oportunidades e de distribuição de riquezas. Este filósofo pensa de forma inquietante, como a partir de uma realidade social, no qual a fome, a miséria, o individualismo, o sofrimento e a avareza humana se naturalizaram, é possível desenvolver mecanismos de comportamentos que possibilitem agir eticamente com o outro — o igual. A ética da libertação convida a uma reflexão sobre as instituições sociais que reproduzem um sistema excludente, como também conduz a um olhar responsável e comprometido para com o outro, visando desenvolver o sentimento de pertencimento, de responsabilidade para com a vida em coletividade e preservação da existência social.

## **2. A negação disfarçada: autodefesa ou questão de sobrevivência**

A necessidade de se conviver com claras balizas morais no contexto social esbarra sempre na individualidade, nos interesses pessoais, na soberania do hedonismo, ainda que não admitida ou mesmo que não se tenha consciência desta. Assim, quando se flexibiliza as orientações morais do trato social, ao revés do bem estar em grupo; quando este comportamento endeusa o estado da natureza do agir humano, em acepção ao bom selvagem (ROUSSEAU, 2009, p. 159), não se trata aí de agressão à moral, e sim de externar a verdadeira intenção que acompanha sempre o agir humano, seja no plano individual ou no coletivo, sem falar dos bons samaritanos.

Todavia, são muitos os desafios, no plano social, para que a convivência nesse ambiente seja agregadora, sob o prisma individual. A seu turno, sob o ângulo da coletividade, essa não passa do somatório de ações individuais regada por condutas revestidas de apelo dual. Se não age de forma correta, se comporta contrariamente aquilo tido como ideal, perfeito ou próximo disso. O indivíduo desnudo sempre é influenciado pelos seus instintos primitivos. Negá-los pode até parecer nobre, correto, fundamental para a harmonia social. Admiti-los é pecado capital; é reprovação social certa.

Portanto, ainda que de todo o sofrimento que assola a vida em sociedade, não há como disfarçar que a corrupção assemelha-se à batalha entre o divino e o que a este contraria, na vida em sociedade. Da dissonância entre a teoria e a prática tenta-se retirar o véu do insucesso da justiça social na busca da aparência do belo. Ora, aí não necessariamente o que se vê é o agir honestamente, apenas aparenta sê-lo. Os comandos embutidos na conduta social já não são eficazes no século XXI, a ponto de repelir a realidade da teoria.

Bem assim, o comportamento humano marcado pela deterioração do comportamento humano na vida em grupo, em prol do interesse individual, da satisfação pessoal, carrega ânimo sem limites pelo desejo de reconhecimento. É na dicotomia da individualidade-coletividade que a corrupção enverga o espaço-tempo da conduta social até que aflore o almejado reconhecimento.

Com isso, a verdade sobre a corrupção é que ela é exatamente como a mentira: não se pode viver sem um pequeno desvio daquilo considerado socialmente correto. Mais do que isso, a corrupção é o oposto do amor platônico, decerto materializa as verdadeiras intenções. Mas a vida em sociedade também roga por um senhor, por um ente soberano, protetor, que de forma suprema, lhe controle e lhe dite as regras. Não importa em qual abstração esse ente possa se corporificar. Trata-se apenas uma livre escolha moral.

Isso demonstra que não é fácil entender o porquê da leniência social com políticos que por diversos anos mentem aos eleitores. Por que estes os reelegem? Em mesma via de raciocínio, observa-se a brandura com agressores de mulheres e crianças, sempre beneficiados com medidas supostamente destinadas à reinserção social. Também não é de fácil compreensão a benevolência com aqueles que consomem álcool e em seguida guiam automóveis ou com a permissividade a crimes cometidos por crianças e adolescentes sejam reconhecidos como meros atos infracionais, independente do mal praticado. Não, não é nenhum pecado se curvar às tentações do desejo de reconhecimento, embora a entropia causada à estabilidade social pode ser severa. Por sua vez, o reconhecimento é o efeito gravitacional do desejo. Nesse sentido, assim deseja-se a admiração de terceiros. Hobbes versou sobre isso. Vejamos.

Pois todo homem espera que seu companheiro lhe confira o valor que confere a si mesmo; e diante de todos os sinais de desdém ou menosprezo naturalmente esforça-se, na medida em que ouse... por extorquir um apreço maior de seus detratores por meio de ações lesivas, e, dos outros, por exemplo. (HOBBS, 2004, p. 129)

É isso que move o mundo. É isso que sempre o moveu. O reconhecimento é o combustível do agir humano, é sua medida de sucesso. De outro lado, defender ou não condutas sociais favoráveis aos próprios interesses, independentemente de qualquer prejuízo ocasionado a

outrem, pode indicar apenas comportamento reativo, como também um instinto de sobrevivência.

O agir sob a égide do comportamento corrupto implica reconhecimento social ou mesmo um ato de autoconvencimento, como agente capaz de solucionar todas as equações sociais e, em seguida, demonstrar o produto final a uma plateia assombrada, ávida por reconhecer as qualidades daqueles que decifram a norma social. Apesar da banalização das condutas que curvam regras sociais é preciso se afastar da atitude vale-tudo, pois a corrupção aí vigora como o argumento de autoridade, uma vez que convence sem validar as premissas que a fundamentam. É uma discussão rasa, sem contestações, pois é disfarçada. Na vida em sociedade enfrenta-se, contemporaneamente e também outrora, gama incomum de comportamentos sociais inclinados ao reconhecimento, seja na esfera pessoal ou coletiva.

Assim, por intermédio da reflexão filosófica lançada sobre a necessidade de reconhecimento, no plano social, a qual pode atuar como veículo de auxílio na mudança de rumo de condutas focadas exclusivamente na quebra de regras sociais. Seja como autodefesa ou ainda como uma questão de sobrevivência, não se pode conviver com comportamentos que deterioram o convívio em sociedade. A beleza disto tudo reside no fato de que a humanidade sempre progrediu violando condutas, rejeitando comportamentos mecanicistas, questionando a ordem posta, em infinita dicotomia.

Talvez não existam respostas prontas como querem os defensores da moral e da ética, até mesmo porque esses valores oscilam segundo a cultura, a localidade e os costumes de determinado povo, consoante o momento histórico no qual esses valores são questionados.

### **3. A fraqueza dos tolerantes: a história de todos nós**

Parece já não haver espaço para a tirania de comportamentos moldados por regras rígidas. Mesmo as leis não mais ostentam o viés da perfeição, porquanto tudo parece ser orientado em nome da vagueza ínsita no termo dignidade do ser humano. Isto mesmo, o momento atual ensaia resgate a valores históricos sepultados por eventos que retratam o âmago da conduta humana.

A dignidade resume-se a atingir os fins desejados pela moral, independente do papel coadjuvante relegado aos meios utilizados (FUKUYAMA, 1992, p. 191). Tanto agora quanto outrora a esperança reinante no agir social das pessoas permeava o coração dos fracos, daqueles incapazes de se submeterem ao brilho do reconhecimento. Essa linhagem de pessoas reverbera soberanamente nos dias atuais, nas normas cogentes. Buscam algo puro, distinto das luzes de notoriedade, para assim também serem reconhecidos.

É justamente por isso que o proceder em sociedade, sob a marca da moral e do agir ético, é a corporificação da retórica, pois justamente aqueles que fazem voto de castidade a favor da insígnia com o timbre da moral e da ética querem ser reconhecidos como tal. No fundo parece mesmo que todos veneram a reconhecimento. Todos, de alguma forma, toleram desvios ou pugnam pela flexibilização de castigos austeros em prol dos mais brandos.

A moral e a ética operam como se teoremas fossem, ao passo em que a corrupção exhibe índole axiomática. Nesse sentido, do comportamento social exige-se, sempre, que sejam reveladas as verdadeiras intenções ou ainda que o agir seja moldado por valores aceitos. Em oposição a isso, a corrupção impera como um proceder social que nega regras instituídas sob o crivo das boas intenções, devidamente reconhecidas. É justamente aí que se chega ao ponto de inflexão entre o agir considerado ético e aquilo que desvirtua disto, uma vez que é na presença da compaixão à ofensa a valores morais e éticos que se estimula o desapego à regras preestabelecidas. De fato a corrupção é o filho pródigo das boas intenções, embora estas sejam, no fundo, meras palavras ao vento.

Por que se é tão complacentes e se apela ao pieguismo da reinserção social, da recuperação de almas sem salvação, no plano social? Porque agir contrariamente ao determinado pela regra social indica sentimento de libertação das balizas opressoras da moral e da ética. Em verdade, denota sensação de rompimento com rédeas externas a fim de deixar fluir o real desejo reprimido. Talvez represente abandono ao sentimento de culpa, pois denunciam-se aqueles que tentam obrigar a seguir o que entendem ser certo.

Mas a ordem posta é a da presunção de reconhecimento ostentada pelo poder de império, que traz em sua bandeira os símbolos da moral e da ética. Estes representam a corrupção domesticada. É curioso que, justamente do caso de amor entre o guardião desses valores e o desejo de reconhecimento ínsito a cada cidadão, tem-se um dos principais catalizadores da corrupção, senão o essencial. Se não fosse assim, regimes totalitários e autoritários jamais teriam existido.

É dessa fórmula, quase que matemática, que se identifica correlação entre a estrutura dominante, com poder de coerção e o apetite pelo reconhecimento social, procedente dos integrantes do estrato social, e também da própria unidade dominante. É óbvio que não se descarta, aqui, traço da corrupção em ambiente exclusivamente privado. Todavia, em qualquer dos cenários busca-se romper a inércia do agir sob a regência da moral e da ética, por necessidade de reconhecimento, ante o poder coercitivo.

Por sua vez, a generalização de condutas afeitas ao comportamento corrupto não necessariamente denuncia degradação moral e ética da sociedade atual ante aquela de épocas pretéritas. Nos dias de hoje, sob o manejo da informação quase que em tempo real, há maior

visibilidade de condutas que destoam do padrão determinado antecipadamente. Por isso, não há métrica segura para sustentar a existência de um verdadeiro vale-tudo pelo reconhecimento, ao largo dos referenciais socialmente aceitos, comparados aos de outrora.

Contudo, o gosto amargo que se acredita experimentar não se mostra elucidativo. Nesse sentido, a trajetória brasileira ilustra, todavia, panorama no qual as sombras oriundas de práticas despidas do padrão moral e ético são vistas em todos os segmentos do proceder social. A visibilidade inquietante da natureza brasileira é proporcionada pela informação abundante, a qual encontra na lupa crítica emprestada da filosofia, caixa de ressonância do pensar crítico, que a tudo remói, e que de forma educativa, mesmo em face do descrédito e da desesperança no agir humano, lança luz de confiança no equilíbrio comportamental da vida em sociedade, a fim de retirar o véu das verdadeiras intenções.

O que é pior, agir de forma sincera, em busca do reconhecimento ou primar por conduta sublime, ainda que contenha ânimo escamoteado? É melhor refletir. De forma hipotética, se em uma dada sociedade A, todas as pessoas somente agissem de forma a obterem vantagens no trato social, por intermédio da utilização de qualquer medida para atingirem seus fins, ao passo em que, na sociedade B, ocorresse justamente o oposto, poderia se inferir que tanto em uma quanto em outra sociedade, os resultados seriam semelhantes, a exemplo de um jogo de soma zero.

Contrariamente, isso não passa de exercício teórico, uma vez que a diversidade do agir humano não se coaduna com a rigidez simplista de delimitação do comportamento social. É claro que estatisticamente há possibilidade de ocorrência de situação típica de um jogo com soma zero. No plano social, ao revés das equações de conduta tidas como verdadeiras, o incentivo para que as pessoas se comportem sob o abrigo da moral e da ética não opera de forma equânime a todos. Existem outras variáveis que desencadeiam a conduta no âmbito social ou que repelem esta.

Bem assim, no Brasil a fórmula social de comportamento atinge grau máximo de alcance ao transformar o senhor do poder de império em sua fonte de alimentação. Moldou-se toda a estrutura de subserviência do soberano aos seus súditos, ou pelo menos a alguns deles. Da relação simbiótica entre o protetor e seus protegidos cunhou-se uma geniosa forma de trato social.

A leniência dos subordinados excluídos em relação ao processo formativo do comportamento humano encontrou guarida na expectativa de apoio do agente superior, para construir sofisticado sistema de ganha-ganha entre os envolvidos. Não está se afirmando que esta seja a única forma de distorção do agir, relegando a moral e a ética a um papel pormenor.

Desatar o enredo sedimentado na gênese da cultura brasileira é tarefa desafiadora. Conhecer as vias pelas quais se desenvolvem a natural busca pelo reconhecimento já é o início. Pensar em alterar a ordem posta constitui encargo amoldado ao inquietante filtro questionador do pensar filosófico.

Não há aqui a pretensão de apontar as desvirtudes do desejo de reconhecimento ou ainda de indicar opções de curas para afrontas ao binômio moral-ética. Anota-se que por meio da contestação ao *status quo* procurou-se instigar a consciência de que o comportamento em sociedade não é variável imutável, no sentido em que temos que nos contentar com os eventos como eles ocorrem.

Ao fim e ao cabo, a saga humana carrega tentativa de depurar o agir coletivo, dos primórdios ao pós-moderno. Melhor dizendo, foi preciso ir tão longe à personalidade humana para ficar bem perto do desejo de reconhecimento. Além de bem ou de mal, é simplesmente irresistível negá-lo, pois mesmo aqueles que por algum motivo resistem a esse desejo, assim querem ser reconhecidos. Essa é a nossa fraqueza. Por isso toleramos.

## Conclusão

O agir humano, assim como um conto em prosa e verso, é uma combinação de infinitas possibilidades: é um enredo que retrata a intenção de seu escritor em ser reconhecido. O comportamento ético, em respeito a valores morais, é apenas uma das possibilidades no seio do ecossistema social. As instituições sociais são apenas reflexos da vontade coletiva e, se tanto a moral quanto a ética ficam relegadas ao comando do reconhecimento é porque, no fundo, a sociedade assim deseja. Não há inocentes sociais.

Já o sentimento de pertencimento, de responsabilidade para com a vida em coletividade e preservação da existência social, esbarra nos anseios individuais e coletivos, aqui revelados pela lente do pensar filosófico. A sua função educativa é de resiliência às tentações da 'besta de faces vermelhas', em acepção a Nietzsche.



## Referências

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**; tradução de Aulyde Soares Rodrigues. – Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Nova Cultura, 2004. Coleção Os pensadores.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro; Contraponto: EDUERJ, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultura, 2004. Coleção Os pensadores.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. tradução Maria Ermantina Galvão; cronologia e introdução Jacques Roger. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999 – (clássicos).

SCHOPENHAUER. **Sobre o fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

## **Ações educativas no sistema penitenciário: percepções de mulheres e homens**

**Cláudia Vaz Torres**<sup>80</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar o modo como homens e mulheres reclusos lidam com as oportunidades de educação oferecidas pelo sistema penitenciário. Compreendendo a educação como prática histórica e social, que se utiliza de recursos simbólicos constituídos pelos processos de subjetivação e marcada pelas produções de sentido, valores e experiências, a base teórica do tema proposto centra-se na abordagem culturalista, social e psicanalítica. A pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em educação pretendeu responder à indagação: Como homens e mulheres que cumprem pena de reclusão em unidades penais lidam com as oportunidades de educação oferecidas pelo sistema penitenciário? Trata-se de um questionamento construído ao longo de quinze anos de exercício profissional como psicóloga, atendendo a internos que cometeram infrações dos códigos normativos da sociedade. A sua elaboração teve como pressuposto que as penitenciárias se sustentam num discurso pedagógico, atuam como instituições educacionais, correccionais das incompetências comportamentais, psíquicas e morais, mas falham no seu objetivo de recuperar e transformar os indivíduos, tornando-os aptos a preencher as exigências normativas da sociedade. A pesquisa possibilitou o acesso às informações, dos(as) internos(as) da Colônia Lafaiete Coutinho e Penitenciária Feminina, situadas em Salvador, Bahia, Brasil sobre as oportunidades de educação vivenciadas e a importância da educação, alicerçada em valores éticos, como prática mediadora de transformações nos sujeitos. Os depoimentos, em sua maioria, associam a escola a um lugar de ocorrência de trocas comunicativas e solidárias entre professores e alunos, a um meio de ocupação e de realização de uma atividade para “distrair a mente e passar o tempo”. Existem reclusos(as) que abandonam a escola, que não conseguem nela permanecer por não ver sentido e aplicabilidade do que aprendem na sua vida prática. Os depoimentos de homens e mulheres indicam que nas escolas das unidades prisionais, a transmissão de conhecimentos cede lugar de importância às interações e as identificações e designações distantes do crime. A participação do(a) recluso(a) na escola abre a possibilidade de resgate e restituição de sua própria condição subjetiva, na medida em que, na sala de aula, os reclusos(as) buscam um reconhecimento como alunos, testemunham o seu valor na relação com o outro, colegas e professores, e substituem ou deslocam os seus impulsos, principalmente os agressivos e hostis, para a construção do desejo de saber e para o posicionamento quanto à própria escolarização. Conclui-se que as ações educativas formais nas unidades prisionais são espaços propícios para a reconstrução da identidade de homens e mulheres pela ocorrência de uma ambiência psíquica sadia, pela interação de forças individuais respaldadas na sustentação de relações entre pessoas que buscam estudar, aprender e falar sobre fatos e outras situações distantes do crime, do cotidiano da prisão, da violência e do clima de terror e hostilidade comuns a este ambiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prisão. Educação. Reconstrução da identidade.

---

<sup>80</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Salvador (UNIFACS). Psicóloga da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização-BA.

O presente artigo tem como objetivo analisar o modo como homens e mulheres reclusos lidam com as oportunidades de educação formal oferecidas pelo sistema penitenciário.

A pesquisa desenvolvida durante o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia serviu de base para elaboração deste artigo. O trabalho desenvolvido pretendeu responder à indagação: Como homens e mulheres que cumprem pena de reclusão em unidades penais lidam com as oportunidades de educação oferecidas pelo sistema penitenciário? Teve como objetivo analisar o modo como homens e mulheres reclusos lidavam com as oportunidades de educação oferecidas pelo sistema penitenciário. Foram analisadas as percepções dos reclusos/as sobre as ações educativas oferecidas e os depoimentos, em sua maioria, associaram a escola a um lugar de ocorrência de trocas comunicativas e solidárias entre professores e alunos, a um meio de ocupação e de realização de uma atividade para “distrair a mente e passar o tempo”. Enquanto existem reclusos(as) que abandonam a escola, que não conseguem nela permanecer por não ver sentido e aplicabilidade do que aprendem na sua vida prática. Outros depoimentos indicaram que nas escolas das unidades prisionais, a transmissão de conhecimentos cede lugar de importância às interações e as identificações e designações distantes do crime.

As ações propostas para o sistema prisional alicerçam-se no discurso pedagógico que sustentam as prisões, que se referem à reclusão e ressocialização. A ressocialização prevê a reeducação e correção das incompetências comportamentais, psíquicas e morais dos encarcerados, tornando-os aptos a retornar à sociedade ao preencher as exigências que normatizam o convívio social (Paixão, 1991).

A educação nas prisões, então, assume a perspectiva da transmissão das aquisições culturais e históricas da sociedade e também um posicionamento crítico e responsável diante da vida. A instrução é objeto da ação pedagógica nas escolas dos presídios. Usando como método a reprodução dos conteúdos, a repetição e a disciplina, o conhecimento a ser transmitido transita pelos sujeitos, produzindo acúmulo de conhecimento e instituindo, nos sujeitos, o respeito à lei e a submissão às regras. Sabe-se que alguns limites e exigências impostos pela escola são necessários, pois a inserção do sujeito na cultura exige renúncia aos impulsos que contrariam as normas do convívio social. Mas, não se pode perder de vista que, embora a educação seja de grande importância para a manutenção dos laços sociais, no sistema penitenciário, ela trabalha com a diferença, com o singular, com sujeitos que se distanciam do ideal em termos de comportamento e conduta, e precisam ser ouvidos e trabalhados para além dos ideais civilizatórios.

Na sala de aula do presídio existe a possibilidade de ocorrer a substituição ou deslocamento dos impulsos, principalmente os agressivos e hostis presentes nos sujeitos, para a construção do desejo de saber e para o posicionamento quanto à própria

escolarização. Para essa tarefa não há necessidade de métodos e estratégias que efetuem o controle, a sujeição às normas, a imposição da obediência, da disciplina e da eficiência. É possível dispensar a homogeneização, a padronização e a imposição de regras que impedem os desvios e os desajustes. A escola deve visar a emancipação do sujeito, através do processo educativo, isso não é o mesmo que esperar a transformação de alguém que infringiu as normas sociais, cometendo delitos, em uma figura contida, dócil, bem-educada e adaptada aos padrões estabelecidos socialmente.

Nesse estudo, a educação não diz respeito, apenas, ao que é trabalhado na escola, na sala de aula das unidades prisionais, neste sentido, as ações educativas presentes nas escolas das unidades prisionais não são as únicas responsáveis para o desenvolvimento do ser humano. A reeducação ou ressocialização de homens e mulheres presos dá-se através de múltiplos segmentos que compõem o universo carcerário: oficinas laborativas, igreja, trabalho, oficinas, espaços não escolares, etc.

A pesquisa se configurou como uma pesquisa qualitativa, cujos objetivos foram alcançados através de um Estudo de Caso que se aproximou do estudo de caso do tipo etnográfico. A escolha por esse tipo de abordagem foi decorrente da complexidade da temática abordada, no qual dimensões psicológicas, sociais e éticas constituíam a realidade, a dinâmica e o movimento das relações existentes no grupo de reclusos dos contextos de desenvolvimento estudados.

De acordo com o formato metodológico enunciado, compôs a metodologia deste estudo o uso de técnicas variadas de coleta de dados: observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas, entre outras.

A escolha dos contextos de desenvolvimento da pesquisa, como o Complexo Penitenciário e as Escolas em duas unidades prisionais presidiu da necessidade de ilustrar a participação de mulheres e homens nas ações educativas oferecidas pelo sistema penitenciário.

O regime penitenciário da Colônia Lafaiete Coutinho é o semi-aberto. Tem como regra o início do cumprimento da pena pelo condenado em colônia agrícola e a aceitação do trabalho externo para aqueles que têm promessa de emprego e perspectiva concreta de exercê-lo lícitamente; é também possibilitada a frequência aos cursos profissionalizantes.

A população carcerária da Penitenciária Feminina era constituída, no período da pesquisa, de 120 internas, entre condenadas – que já receberam a sentença imposta pelo juiz, tribunal popular ou tribunal de segunda instância – e processadas –aguardando a apuração do delito penal que lhe está sendo imputado. Cerca de 40% eram analfabetas, mas existiam mulheres que tinham concluído o ensino médio. A maioria das internas era afro-descendente, pobre e semi-analfabeta. A entrada na vida delituosa se deu através de um homem que as tornou, no mínimo, cúmplices dos crimes cometidos como, tráfico de

drogas, homicídio e latrocínio. São mulheres que dispõem de uma precária estruturação psicológica para fazer frente à carga ansiogênica dos apelos do parceiro ou da realidade em que vivem.

A Pesquisa foi realizada com internos e internas que freqüentavam a escola, nos cursos de aceleração, há mais de seis meses, na Penitenciária Feminina e Colônia Lafayette Coutinho, estabelecimentos penais da Secretaria do Estado da Bahia. Integraram o conjunto de sujeitos da pesquisa, professores(as) e orientadores que atuam nessas escolas com o intuito de caracterizar as atividades escolares oferecidas aos reclusos e reclusas. Foram entrevistados professores, coordenadores, assistentes sociais, psicóloga e diretores.

O universo da pesquisa que é destacado neste estudo, constituiu-se de 14 homens e 9 mulheres quem cumpriam pena de reclusão. A escolha deste grupo para coleta de informações, através de entrevistas foi previamente acertada com o coordenador do setor educativo, que concedeu autorização para a vinda dos internos e, previamente, explicou-lhes e aos professores o objetivo da pesquisa, assim como o interesse em participar do trabalho. As entrevistas foram gravadas a partir do roteiro básico. O uso do gravador para o registro integral das informações foi utilizado no momento inicial da coleta de dados, mas criava um clima de intimidação e não possibilitava espaço para a livre expressão dos entrevistados. Os internos, homens e mulheres, inseridos no sistema repressivo, aguardando liberação através do livramento condicional, de acordo com sua conduta carcerária, demonstravam receio em falar diante do gravador. As respostas eram curtas, formais e de cunho informativo. Com o gravador não havia expressão do cotidiano de modo natural e espontâneo. Nas unidades prisionais, a desconfiança em ser entrevistado e a submissão a um sistema repressivo estabelecido pela sociedade, de certo modo comprometeu a fala dos internos, potencializando o medo e a insegurança.

Nesse sentido, nas entrevistas com as mulheres e homens internos, a escassez de dados contribuiu para que a pesquisa se desenvolvesse no sentido de ampliação dos procedimentos metodológicos, com a inclusão de outras pessoas a serem ouvidas como: coordenadores, diretores, advogados, assistentes sociais e psicólogos que trabalham direta e indiretamente nas unidades prisionais. Tais profissionais lidam com a dinâmica social e subjetiva dos internos que cumprem pena de reclusão. Alguns vivenciam e gerenciam os modelos coercivos destinados a homens e mulheres e outros são responsáveis pelas ações educativas oferecidas nas unidades prisionais.

Os perfis dos internos entrevistados foram construídos no decorrer das observações e entrevistas e evidenciaram que quanto à origem social, todos são oriundos de lares pobres. No tocante aos tipos de delitos cometidos, aproximadamente 75% estão presos por assalto; cumprem pena de 6 a 12 anos de prisão. Não há dados que indiquem a matrícula de reclusos com pena maior que 20 anos nos cursos de aceleração. Provenientes de

famílias pobres, os internos vivenciaram processos de exclusão, apresentam dificuldades de acesso aos bens materiais. O manejo insatisfatório dos seus projetos pessoais, insuflado pelo consumismo exagerado da sociedade moderna, pelo imediatismo e pelo prazer a qualquer preço leva-os a experimentarem pouca tolerância a situações que geram angústia, ansiedade e sentimentos de frustração. Tal vivência conduz, em grande parte, ao consumo de entorpecentes ilegais e drogas lícitas e ao desejo desenfreado de participar de oportunidades veiculadas pela mídia como fonte de bem-estar e felicidade. Há, ainda, uma inadaptação à realidade e um posicionamento ético fragilizado frente às restrições impostas pela sociedade.

Para a análise das ações educativas no sistema prisional, o conceito de educação foi analisado a partir dos estudos de Freire (1982 e 1983), entre outros. Referenciou-se Foucault (1979, 1987) e Wacquant (2001) para analisar a condição da pessoa que comete crimes.

Diante dessa realidade, pretende-se apresentar e refletir sobre aspectos que se destacaram na pesquisa como o Sistema Penitenciário Brasileiro, ações educativas formais e reconstrução das identidades de mulheres e homens que cumprem pena em estabelecimentos penais.

### **O Sistema Penitenciário Brasileiro e a educação formal**

Os sistemas penitenciários são instrumentos de aplicação da pena. A pena imposta a quem comete um crime tem um caráter retributivo e preventivo, possui como caracteres atingir o autor do crime, ter sua aplicação disciplinada pela lei e ser proporcional ao crime.

De acordo com Foucault (1987) o sistema penitenciário é um conjunto complexo que reúne além de regulamentos coercitivos, programas correcionais para a delinquência.

A prisão esteve desde sua origem ligada a um projeto de transformação dos indivíduos, como um instrumento tão aperfeiçoado quanto à escola, a caserna ou o hospital para agir com precisão sobre o comportamento, entretanto fracassou e, então, desde 1820 se constata que a prisão, fabrica novos criminosos ou encaminha-os, ainda mais na criminalidade (FOUCAULT, 1979).

Com o advento do 1º Código Penal de 1830, que foi substituído com a Proclamação da República pelo 2º Código Penal em 1890, iniciou-se o regime penitenciário de caráter correcional, com o fim de ressocializar o interno. Em 1940, foi promulgado o terceiro Código Penal, que tinha como premissa básica a privação da liberdade e a segregação do indivíduo que cometeu um delito.

Ao sistema carcerário que objetiva aplicar sanções aos atos desviantes e conter os distúrbios urbanos no Brasil é acrescido, na análise de Wacquant (2001, p.11), sociólogo

francês que estudou o sistema carcerário e judicial, o estado das prisões do país, como algo que se parece mais como “campos de concentração para pobres ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciárias servindo para alguma função penalógica – dissuasão, neutralização ou reinserção”. Depreende-se com o autor que o sistema carcerário brasileiro é assentado na dominação. No Brasil, o Estado Penal foi desenvolvido para controlar as desordens suscitadas pela pauperização do proletariado urbano, pela desregulamentação da economia, pela ausência de programas sociais, pela retração de programas sociais, pela dissimulação e indiferença nas relações humanas e pela dessocialização do trabalho assalariado estabelecendo uma [...] “ditadura sobre os pobres [...]” (WACQUANT, 2001, p. 10).

Para o Wacquant (2001), a prisão na contemporaneidade possui fundamental importância na manutenção de uma política neoliberal, pois representa a ameaça da punição, o controle dos desvios e produzem subjetividades punitivas que realimentam a necessidade da prisão para controlar os pobres. Na sua análise o crime está atrelado a questões econômicas, entretanto existem tipos penais caracterizados por relações sociais, sem qualquer cunho econômico ou em que as questões econômicas ocupam um lugar secundário, como exemplo, o crime contra a vida: homicídio, lesão corporal, entre outros.

Na unidade prisional, o(a) recluso(a) convive com os diferentes discursos formulados sobre a prisão e os discursos que vêm da prisão, enfrenta a convivência com modelos que cometeram crimes e experimentam a subordinação, exclusão social e vivenciam situações em que se veem como diferentes. Há uma submissão aos elementos constituintes da prisão e uma identificação da(o) reclusa(o) a um lugar, um posicionamento como pessoa, embora, algumas vezes, a pessoa interna tenha consciência de que essa posição está em conflito com outros modos assumidos por ela. A(O) reclusa(o) é convocada a ocupar outras posições como meio de resolução de conflitos e, assim, as contradições são apresentadas, pois o modo de ser deste sujeito difere do modo como ele se posiciona para ser aceito pela massa carcerária e para sobreviver. As identidades são construídas a partir de negociações.

Em entrevistas realizadas constatou-se que mulheres e homens sugerem que é imperativo que uma identidade seja assumida, a fim de “tirar a cadeia” e evitar conflitos maiores. Restam, contudo, os conflitos psíquicos e as marcas simbólicas deixadas na história de vida de cada um.

A condução de um cumprimento de pena no sistema prisional que preserve a identidade dos internos, respeite suas individualidades através da análise das suas condições de vulnerabilidade perante o sistema punitivo e fortaleça os seus contatos com a vida familiar e comunidade são aspectos importantes apontados na contemporaneidade pelo enfoque crítico da Criminologia, mas que ainda não fazem parte efetivamente da

agenda que envolve questão carcerária e criminalidade. As questões inerentes à pena privativa de liberdade envolvem afastamento do interno em relação à família, segregação e exclusão social, socialização na criminalidade com incorporação de hábitos e valores para adaptação a vida carcerária (TORRES, 2010).

A instituição da prisão-detenção na sociedade surgiu para responder aos anseios da sociedade que desejava a privação de liberdade para os criminosos e a correção ou transformação dos indivíduos. Além disso, acentua Foucault (1987, p.208), a prisão permite a quantificação da pena segundo a variável do tempo: “Há uma forma-salário da prisão que constitui, nas sociedades industriais, sua obriedade econômica.” O tempo é contabilizado em dias, meses e anos. É o tempo da reparação do delito cometido e do pagamento da dívida com a sociedade. Desse modo, a sociedade geralmente espera que a partir do momento em que um sujeito recebe uma condenação, uma pena que o retira do meio social, o Estado no decorrer da aplicabilidade da pena deve dar condições para que o indivíduo ao cumprir a sentença possa retornar à sociedade de maneira equilibrada sem provocar danos e caos ao convívio social.

Porém, a realidade denuncia que a reincidência criminal vem crescendo de forma monstruosa, sinalizando que o modelo de condenação baseada na privação de liberdade está bem distante de ser uma reeducação. A estrutura das prisões evidencia bem o modelo estabelecido pelas penitenciárias brasileiras, compostas por muitas grades, muros enormes, cercados de policiais, mas com uma infraestrutura educacional inadequada para oportunizar o resgate a cidadania do interno.

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2011), segundo dados do Infopen, o Brasil tem mais de 512.000 encarcerados contidos em pouco mais de 304.000 vagas nas unidades das Secretarias da Justiça e Secretarias de Segurança Pública. Houve aumento na taxa da população carcerária em todo o país.

Para o Infopen (BRASIL, 2011) a maior parte da população reclusa não concluiu o ensino fundamental, pois num total de 464.440 custodiados no Sistema Penitenciário, 26.222 são analfabetos, 61.720 são alfabetizados, 212.216 possuem o ensino fundamental incompleto, 58.041 concluíram o ensino fundamental, 51.189 possuem o ensino médio incompleto e apenas 1.945 reclusos terminaram o ensino superior.

Quanto a educação formal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no artigo 26 estabelece o direito de todos à educação. A Constituição Brasileira de 1988, no art. 205 ressalta que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



No que diz respeito a população prisional, a Lei de Execução Penal, n.º 7.210/84, publicada no Diário Oficial da União de 13.7.84, no Artigo 10, e dentro do critério ressocializador, estabelece a assistência educacional como uma das modalidades de assistência ao preso e ao egresso. Assim como foram construídas orientações para participação dos reclusos nas atividades culturais e educacionais nas Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, atendendo à determinação da Assembléia Geral da ONU, preceituada pela Resolução nº 2.858, de 20 de dezembro de 1971 e reiterada pela Resolução nº 3.218 de 6 de novembro de 1974.

Nesse percurso da educação como direito, a Lei 12.245/10, alterou o art. 83 da Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal e determinou a instalação nas unidades prisionais salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante.

O objetivo principal do Sistema Penitenciário Brasileiro é o de ressocializar seus internos, através da punição, controle, correção dos desvios e privação de liberdade sobre o comportamento dos sujeitos. Entretanto o sistema penitenciário brasileiro ainda pode ser caracterizado pela ausência de condições dignas de vida que se traduz pelo empilhamento de pessoas em celas com capacidade ultrapassada, falta de higiene, ar, luz, alimentação adequada, acesso deficiente a assistência jurídica e médica, ócio forçado e distanciamento da família. A sucessão dessas variáveis que em combinação com a ausência ou retração de programas sociais contribuem para o fracasso do aparelho penitenciário no Brasil com relação ao resgate social dos presos (TORRES, 2010).

Diante desse quadro, acrescidos do número de encarcerados em atividade educacional no Brasil: 43.330 de um total de 464.440 custodiados no Sistema Penitenciário (BRASIL, 2011) com acesso a instrução escolar fundamental, compreende-se que a ausência de programas e projetos de intervenção relevantes na área da educação favorecem a configuração do sistema prisional como depósito de pessoas excluídas da sociedade, fortalecem a condição estigmatizante e propiciam a alta taxa de reincidência criminal.

As ações educativas oferecidas pelo Estado aos sujeitos que estão privados de liberdade não atingem os objetivos esperados em razão da dissociação da educação oferecida nos presídios da totalidade existencial do indivíduo recluso. O trabalho educativo disponível é fragmentado, provisório e restrito a respostas imediatas e temporais. Há uma invisibilidade nas práticas realizadas, ausência de oferta de material didático adequado, precariedade das salas de aulas, dificuldades na contratação de professores, capacitações, entre outros problemas. A desvalorização das crenças, identidades e conhecimentos trazidos pelo educando preso, a reprodução das desigualdades contribuem para a desmotivação dos encarcerados em relação as ações educativas oferecidas. Os

encarcerados apresentam uma conduta “transgressora” e provocativa, que resiste a informações massificantes. E as ações educativas oferecidas pelo sistema prisional estão limitadas às concepções que dicotomizam, disciplinam e são obedientes ao instituído. A escola no sistema prisional está afastada da pluralidade de causas que levam um sujeito a entrar na vida delituosa e, através da sua prática pedagógica, que não tem claro sobre que objeto incide, que é a identidade de homens e mulheres, termina por repetir um modelo excludente (TORRES, 2004).

A educação não formal analisa Maria Glória Gohn (2004) é aprendida através de compartilhamento de experiências, em ações coletivas e intencionais. Na educação não formal há intencionalidade no ato de participar, de aprender, de transmitir conhecimentos, valores, etc. São processos interativos que possibilitam aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo a partir da compreensão do que se passa ao seu redor. A finalidade é educar, disciplinar, em oposição ao individualismo, o egoísmo, etc.

Na prisão são instituídos códigos internos que definem condutas e atuações no interior da unidade. O não cumprimento provoca represálias e severas punições. A delação é um importante item e o não cumprimento das regras pode sedimentar o fim do sujeito na prisão. Instaura-se a disciplina, que como ensina Foucault (1979) não é um aparelho, não é uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar as suas fronteiras. A disciplina ou poder disciplinar é uma técnica, dispositivo que assegura a sujeição constante de suas forças.

### **Percepções sobre as ações educativas e a reconstrução das identidades**

As experiências que a pessoa reclusa vivencia durante o seu aprisionamento constituem-se em um aprendizado e resultam em um processo anti-social de aperfeiçoamento da vida criminosa. O oferecimento de ações educativas que possibilitem a reflexão e o exercício da cidadania, através de uma reorganização ou construção de regras e normas sociais distantes de um sistema apenas repressivo, com as quais o(a) recluso(a) possa se sentir valorizado e se ver como aluno(a), “afastando-se” da sua identidade de criminoso(a), possibilitará ao mesmo uma nova identidade, uma re-orientação na sua relação com a Lei e a formação de um laço com a sociedade.

O sujeito que transgride tem o seu lugar demarcado; é o diferente, e o que está fora da ordem social. O recluso é reconhecido por não ocupar um lugar na malha social. Tem conhecimento dessa diferença e lida de maneira bem diversificada com essa condição, negando ou gozando por ser diferente, por não pertencer, e por desvirtuar todos os caminhos que confluem para o bem-estar social. A prática educativa no sistema prisional tem que atentar para essas singularidades, para a história de vida dos reclusos, para a

identidade daqueles que se fazem reconhecer pela transgressão criminosa e registro na delinquência (TORRES, 2004).

A grande questão é que a instituição prisional não somente enclausura e exclui, mas também produz a violação e aniquilamento da subjetividade da pessoa reclusa. Na saída da prisão, fortes sentimentos de exclusão e revolta habitam o cotidiano de homens e mulheres, sem contar a inexistência de profissionalização, de escolaridade e de apoio familiar necessário para o recomeço de uma vida longe do crime.

O programa de reclusão, punição e ressocialização do sistema prisional brasileiro é assentado sobre conceitos e normas que regulam comportamentos, moldam a conduta, adicionam sofrimentos psicológicos e físicos e terminam por justificar a expansão das prisões pelo tipo de identidade que fabricam: homens e mulheres que voltam a praticar atos criminosos porque veem no crime uma maneira de sobreviver.

A expectativa da sociedade em relação à possibilidade de retificação dos valores que o sentenciado já possui, através do cumprimento da pena de reclusão, opõe-se à vivência prisional, que proporciona a construção de relações sociais discriminatórias e agressivas e resultam num processo anti-social de aperfeiçoamento de atos criminosos.

A pesquisa realizada ratifica o que tem apontado a experiência junto aos internos das unidades prisionais estudadas: homens e mulheres que cometem crimes ficam submetidos a imobilidades de pensamento que inviabilizam a invenção de novas respostas e formas de resistência, a não ser através da construção e organização de códigos próprios de conduta. A construção desses códigos de conduta promove um modo de ajustamento, de adaptação à vida criminosa ou de adequação à realidade carcerária, que envolve a realização de outros tantos delitos e a busca do poder de um sobre os outros.

Destas constatações, depreende-se que o investimento em ações educativas nas unidades prisionais possibilita às mulheres e aos homens reclusos uma melhoria no grau de escolaridade e a percepção do sentido da sua existência e das suas aprendizagens na relação dialógica com os outros. O diálogo entre professores e alunos encobre a angústia da espera da liberdade, da notícia da família e das respostas da Vara de Execuções Penais sobre os benefícios pleiteados. Professores e alunos, nas salas de aula do presídio, são testemunhas que legalizam a fala dos reclusos, outorgam valor e sentido à palavra dos mesmos, promovendo uma reorganização, um redirecionamento a partir do encontro com o outro (o colega, o professor) que escuta, discute e critica. Ao serem analisadas as ações educativas oferecidas nas unidades prisionais, constatou-se que a relação dialógica nas

escolas das unidades prisionais resulta da interação de valores diferenciados, sentimentos e aspectos sociais, éticos, cognitivos e afetivos entrelaçados nas identidades e diferenças.

Freire (1983) pontua que o homem é um ser de relações; ele está no mundo e com o mundo, refletindo sobre sua realidade. Esta característica é própria de todos os homens e não privilégio de alguns. A reflexão permite a compreensão da realidade, o levantamento de hipóteses e a busca de soluções com o intuito de transformação e criação de um mundo próprio. “O homem se identifica com sua própria ação, objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.” (FREIRE, 1983, p.31). Nesse processo, não podemos conceber a educação como um modo de adaptar e acomodar o homem à sociedade. Há uma integração, através de uma atuação ativa.

Na escola, embora estejam presentes as rotinas que possibilitam a realização do planejamento, por parte do professor, do processo ensino e aprendizagem, há também a possibilidade de construção de uma política de igualdade e respeito. As rotinas presentes na sala de aula permitem a montagem de códigos de conduta que levam em conta a sensibilidade, o saber ouvir, o reconhecimento do outro e o conhecer-se através desse reconhecimento proporcionado pelas trocas em sala de aula. De acordo com Freire (1982), a educação só se expressa num trabalho pedagógico em que o educando oprimido tenha condições de perceber-se como sujeito de sua própria história, através dos processos de reflexão, criação e abertura para novas possibilidades. Ter espaço para explicitar a fala e as vivências torna possível para o homem assumir sua condição humana, perceber-se como pessoa e posicionar-se frente ao mundo.

Para Freire (1982), os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo pressupõe o respeito, a humildade, o reconhecimento pessoal, a confiança no outro e o pensar crítico.

Nas escolas das penitenciárias, a imposição do saber e a instituição de formas de controle não cumprem o resultado esperado. Muito mais que isso, contribuem para a evasão escolar, para o distanciamento do recluso da sala de aula, pelo sentimento de fracasso nos estudos e pelo fechamento das possibilidades de construção de instrumentos de análise e de interrogação sobre sua vida, sobre a ausência de uma melhor escolaridade e sobre os meios de modificação da realidade.

Conclui-se, portanto, que a escola nos presídios precisa ser um espaço de ruptura e construção de novos modos de ser e estar no mundo. Se a escola nos presídios, por um lado, não traz no seu bojo uma visão romântica de recuperação dos reclusos, por outro, deve se constituir em um lugar específico, pluricultural e intersubjetivo que promova o diálogo, a re-significação da própria vida, o posicionamento frente ao delito cometido e a formulação de projetos pessoais que incluam o acesso ao saber e a melhoria do nível de escolarização.

Sobre esse aspecto, depreende-se do estudo realizado que homens e mulheres lidam de modo diferenciado com as oportunidades educativas oferecidas pelo sistema penitenciário. Durante o trabalho de campo, observou-se que a rotatividade de homens e matriculados na escola era muito grande. Atribui-se como causa dessa situação a inserção dos mesmos na sala de aula para ter uma ocupação, para não se envolver em conflitos e desavenças com outros internos e ter oportunidade de dialogar com a professora e os “colegas” sobre assuntos da vida cotidiana, e não sobre a prática criminosa. Em consequência, a permanência dos homens na escola é quase sempre breve. Quanto às mulheres, a procura pela escola não é frequente. Apresentam como justificativa a crença de que não terão um bom rendimento escolar porque não conseguem aprender. Porém, em contrapartida, constatou-se que as reclusas que se matricularam na escola deram continuidade aos estudos durante todo o ano letivo, diferentemente dos homens.

Os depoimentos de homens e mulheres sobre o estado de prisão, a ida à escola, o cuidado com o corpo e as relações afetivas revelaram consonância com as características de gênero socialmente construídas. Ressalta-se que os homens reclusos contam com grande contribuição das mulheres, companheiras e mães, para conseguirem trabalho externo, o que não se observou em relação às mulheres reclusas. Estas, durante o cumprimento da pena não contam, em geral, com o apoio de familiares.

A proposta pedagógica implantada nas escolas não enfatiza que o seu papel vai muito além das intervenções pedagógicas que realizam, apontando para a possibilidade de ampliação da capacidade subjetiva dos sujeitos e da construção de uma nova identidade distante do crime. O discurso pedagógico, nas unidades prisionais não tem mais vigor porque propõe a submissão ao regramento e à ordem, reafirmando o poder e desqualificando os modos de existir desses sujeitos que tiveram uma história de exclusão, de infância na rua ou com marcas de violência e de dependência as drogas.

As normas e padrões sociais criam estratégias para condicionar homens e mulheres a assumirem características e sinais que são próprios na trajetória da constituição da identidade de cada um e que marcam uma divisão entre os sexos. Na prisão, os valores vigentes que foram internalizados pelas mulheres, como não poder viver sem homem e ter que cuidar dos filhos, são aspectos apontados pelos profissionais que trabalham nas unidades penais como dificultosos na lida com as mulheres e um ponto de diferenciação em relação aos homens.

Este estudo também aponta que as identidades das mulheres que cometeram crimes não destoam do que foi estabelecido pela sociedade como próprio do feminino. A sua entrada na vida delituosa deve-se à posição de submissão, dependência e cumplicidade em relação ao homem. Nos depoimentos estão expressos o desejo de correr riscos, de violar as

regras, de tomar a iniciativa para cometer um assalto ou traficar. Iniciam a prática do crime, visando a aprovação, a aceitação ou o amor do parceiro.

Os resultados deste estudo, de forma abrangente, apontam o significado das ações educativas no sistema penitenciário. O lugar simbólico oferecido a homens e mulheres pela escola, e o papel da mesma na reconstrução da identidade distante do crime.

A escola, nas instituições judiciárias, deveria possibilitar aos reclusos uma ruptura com a conduta criminosa e o começo da vivência da arte de aprender a ser, em que modos particulares de significação do mundo e das experiências vão sendo construídas. Entretanto, ainda há muito a ser feito. É preciso assegurar medidas que não dissociem a educação oferecida nos presídios da totalidade existencial do indivíduo recluso, para não tornar apenas disponível um trabalho.

Conclui-se que os resultados desta pesquisa corroboraram a ideia de que reclusão punitiva não basta para que o ser humano encontre outra forma de viver distante do crime. É preciso que se criem condições, através dos processos educativos, para que homens e mulheres reclusos se percebam construtores de suas histórias, de suas identidades, com possibilidades de se reorientarem na relação com a lei e assumirem relações de convivência com o outro, mais compromissadas e cooperativas.

## Referências:

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional**. 2011. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={32448761-0608-4170-B057-D29F8F0A5EB9}&BrowserType=IE&LangID=pt-br&params=itemID%3D{50713673-B78F-49FF-B53C-75EABEDAE1D4}%3B&UIPartUID={2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26}> Acesso em: 08 jan. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Grall, 1982.  
\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e a relação escola-comunidade**. ECCOs Revista Científica. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71560203.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2012

Paixão, 1991 PAIXAO, Antonio Luiz. **Recuperar ou punir?** Como o estado trata o criminoso. São Paulo: Cortez, 1991.

TORRES, Cláudia Regina Vaz. **Desconstruindo a identidade de “criminoso/a”**: o significado das ações educativas no sistema penitenciário. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2004.

TORRES, Cláudia Regina Vaz. **Por um céu inteiro** : crianças, educação e sistema prisional .Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2010.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

# EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO ESTADUAL JOAQUIM TÁVORA

**Marcos Phelipe de Souza Ferreira da Silva<sup>81</sup>**

**Resumo:** Este projeto tem como objetivo, através de uma ótica da liberdade como pensamento crítico e/ou consciência crítica, atravessar os ditames do Ensino, principalmente o de Filosofia, com novas metodologias, táticas, estratégias, manejos, formas de ensino-aprendizagem. Para isso, serão usados como calço bibliográficos dois dos textos mais importantes da Educação, *Educação como Prática da Liberdade* e *Ação Cultural para a Liberdade*, de um dos pensadores mais ilustre da História da Educação, Paulo Freire. Com ênfase no Ensino de Jovens e Adultos este trabalho tem como proposta articular, junto aos licenciandos do PIBID<sup>82</sup> e aos Estudantes do CEJOTA<sup>83</sup>, uma análise e implementação da reflexão que Paulo Freire desenvolve sobre este determinado aspecto de ensino-aprendizagem, o EJA<sup>84</sup>. Devido sua experiência obtida neste determinado segmento da Educação, Paulo Freire nos apresenta práticas educativas em que sua proposta esta próxima ao EJA em curso no CEJOTA. Com isso, queremos desenvolver com os estudantes do CEJOTA um pensamento crítico que estabeleça para eles um horizonte ampliado, em que através desta atuação crítica do todo (sociedade, natureza, etc) o estudante apure seu olhar com novas perspectivas de atuação prática no seu cotidiano, na sociedade, em sua vida.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação; Filosofia; Liberdade; Ensino de Jovens e Adultos

## **Introdução**

---

Este trabalho apresenta atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Joaquim Távora (CEJOTA), situada na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, Brasil, com o olhar focado na autenticidade do estudante, diretamente relacionanda com a questão freiriana da Educação como Prática da Liberdade. Estas atividades ocorreram com estudantes do Ensino de Jovens e Adultos nos meses de Maio a meados de Novembro de 2012, e serão retomadas com novas possibilidades e realizações no ano de 2013.

---

<sup>81</sup> Graduando em Filosofia na Universidade Federal Fluminense. Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

<sup>82</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES

<sup>83</sup> Colégio Estadual Joaquim Távora

<sup>84</sup> Ensino de Jovens e Adultos



A proposta desta atividade consiste em romper com a educação tradicional que pressupõe um “aluno” visto como “tabula rasa”, [...] “que por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade são instrumentos domesticadores.” (FREIRE, 2006, p. 14) Onde o mestre, o professor, detentor do fluído que saciará e encherá esta “tabula rasa”, seja ele e somente ele sujeito que pode saciar a “tabula rasa” com conhecimento. Trazendo agora o estudante para o papel do criador, artista do seu próprio produto, o pensar. Estas atividades foram pensadas e realizadas pelos bolsistas da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a escola, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que possui financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relacionando as orientações teóricas presentes nas discussões do grupo.

## **A Prática da Liberdade**

---

Este trabalho tem como norte a Liberdade, neste sentido, é o maior desafio a ser superado dentro dos padrões da escola tradicional. Este desafio é colocado a partir do momento em que essa “prática para liberdade” não é aplicada na dinâmica escolar, de forma que todo o sistema corrobora para este desleixo do produto em que a escola tem que produzir o conhecimento. É por aí que começa o desafio, em que nos deparamos com truncamentos por este motivo o tempo todo.

No entanto, neste primeiro momento, é fundamental o esclarecimento deste conceito que colocamos desde o título do artigo, a Liberdade. É em Paulo Freire que iremos nos debruçar para podermos esmiuçar este conceito. Para Freire este conceito refere-se à prática libertadora, a conscientização crítica. Essa ideia só pode ser conceitualizada se aplicada. Ou seja, o indivíduo passa do estado aprisionado para a Liberdade, a partir do momento em que ele é autor dessa luta, a luta pela fuga do aprisionamento mental para a prática libertadora.

“A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida a análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido” (FREIRE, 2006. p.113)

Esta prática libertadora tem como prisma a educação que vê o estudante como sujeito e não mais como objeto, o homem histórico, transitivo, que dialogue com o tempo e o mundo. Onde, o mutismo, comum numa sociedade que nega o diálogo, seja combatido com a consciência transitiva. Consciência esta que permeabiliza o homem com educação criticadora, em que este homem combata esta cultura do silêncio totalmente alienante. Esta luta será travada pelo próprio estudante que instrumentaliza a consciência crítica que [...] “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas relações causais e circunstanciais. [...] (FREIRE, p. 113), que dissemina em outros de sua rede social seu universo vocabular através das lentes críticas de um sujeito que enxerga o mundo e o tempo com as lentes desembacadas.

É nesta prática que veremos essa proposição mais claramente, pois Paulo Freire vê uma impossibilidade desta teoria ser colocada, apenas, no âmbito da ideia. Onde se vê com muito mais evidência tal conceito através deste movimento em cadeia que dissemina tal germe. Paulo Freire dará uma destas possibilidades, da Liberdade, no âmbito da política, que na alfabetização política o sujeito encontrará em si mesmo o sujeito que pode politizar democraticamente a realidade onde vive. Nisso uma mudança, ou como Paulo Freire prefere chamar uma revolução, será feita através de quem deve fazer: o povo. Então, através desta Liberdade um de seus reflexos é a libertação do povo rompendo com o sistema hegemônico vigente.

Logo, esta Prática da Liberdade tem total sentido, quando aplicado em um contexto em que o dominador-opressor impõe tais e quais funções e o oprimido está adormecido, quase que hipnotizado por este movimento que está ordenando há tempos. Fazendo o sujeito de classes oprimidas, através desse reconhecimento de si, da crítica desses fenômenos e dos fatos, veja seu poder de mudança, e é lógico que isso é um poder muito maior se analisarmos a pirâmide hegemônica, que tendo como base da pirâmide hegemônica este povo oprimido e adormecido que tem uma proporção muito maior do que os opressores que estão no topo dessa pirâmide. Através dessa reflexão aplicada a todos esses sujeitos uma libertação dessa lógica hegemônica romperá com grandeza essa sistema vigente. Ficando claro, que essa prática libertadora aplicada a essa base é extremamente funcional. O que é desafiador é sua aplicabilidade ao todo dessa base opressora, mas isso se dará com o tempo.

## **Narrativa das Atividades no CEJOTA**

---

“Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança e atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se

substituísssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima de fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada.” (FREIRE, 2006. p.101-102)

Para obter melhor entendimento da experiência que tivemos na dinâmica ensino-aprendizagem no CEJOTA com os estudantes do EJA e nós licenciandos é primordial a explanação das atividades desenvolvidas em grupo, pois através destas atividades que entramos em contato com a multiplicidade e as diversas realidades que abrangem o olhar diante tais e quais singularidades de pensar e agir que se espelha no cotidiano escolar, cujo qual foi o que tivemos contato, teve também atividade realizada fora dos muros da escola, a ida ao Museu do Ingá muito descontraída e bem produtiva. Foram poucas horas, mas tempo significativo para apanhar impressões valiosas, reflexões, afecções.

“Se o que estuda assume realmente uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, não se sente diminuído se encontra dificuldades, às vezes grandes, para penetrar na significação mais profunda do texto.” (FREIRE, 1984, p.12)

As atividades realizadas no Colégio Joaquim Távora foram de suma importância na construção de cada licenciando que vislumbra um futuro como docente na Rede Pública de Ensino. Iniciamos as atividades com reuniões para dar partida na discussão do que faremos dentro dos muros da escola e de que forma podemos atuar no mesmo e fora dele. As primeiras experiências que tivemos foram as observações das aulas de Filosofia no colégio regidas pela supervisora do subprojeto de iniciação à docência de Filosofia UFF Prof<sup>a</sup> Andreia.

Daí, propomos que além das observações das aulas de Filosofia criar em forma de Eventos atividades que atraíssem os estudantes para a prática filosófica. Foi elaborada, então, uma atividade que levasse os estudantes uma introdução a atividade filosófica. Planejamos ir além dos muros da escola com novas práticas para estimular o estudante do CEJOTA, pois percebemos que o incentivo estimularia a estima deles que andava completamente baixa.

Como sabemos o Ensino de Jovens e Adultos é de pouca produção, e o interesse da maioria é de obter o “certificado de conclusão”. Então, pensamos que, talvez, uma experiência em outros ares seria um atrativo para essa prática que não é mecanicista, mas

criadora. Onde para se vislumbrar tais e quais faculdades mentais exigiram-se do sujeito um interesse pelo objeto, esse objeto que pensamos que atrairia o estudante, agora, interessado já é criador de sua essência, e este objeto é a Arte.

A Arte foi o atrativo inicial, e pensamos então, ora como vamos fazê-los vislumbrar a Arte? Então, convidamos-os para uma visita guiada ao Museu do Ingá que estava com a exposição do Roberto Lacerda, *Sobre Movimentos Corporais*, e Alessandro Giusberti, *L'ansia delle immagini*. Neste evento contamos com atuação dos licenciandos, da supervisora, da professora de Arte do CEJOTA, e de uma guia do museu que nos introduziu brevemente a história do museu, dos autores e as obras expostas.

As professoras, os licenciandos e os estudantes contemplaram as obras e refletimos alguns temas estéticos como princípio da beleza, o que é uma obra de arte, o que faz da obra de Arte ter este mérito. Reflexões geradas por todos, principalmente pelos estudantes do CEJOTA que num contexto novo se apresentaram ativos na tarefa do pensar a Arte. Espanto e admiração que tive ao passo que presenciei esta atividade construída e alcançado o seu objeto primordial, fazer com que essa atividade abrisse o horizonte dos estudantes do CEJOTA para novas descobertas e conquistas.

A partir daí, realizamos novas atividades com eles, partimos para questões um pouco mais sutis como a questão da Felicidade. Essa atividade idealizada e realizada por mim e pelo Victor Cesar junto aos estudantes do 2ºano do Ensino Médio. Esta com auxílios teóricos um pouco mais aprofundado, baseados ainda no pensamento freiriano da Prática da Liberdade, e em suma do pensador moderno Spinoza.

Com Spinoza, pudemos promover no debate em sala o conceito de Felicidade. Como poderia um afeto como a Felicidade ter diferentes graus, partindo de um grau menor para o maior gerando “alegria” e de um grau maior para o menor inclinando-se mais para a “tristeza”, será que isso era possível? Questões como essa permearam o debate e se mostraram bem proveitosas ao nortearmos um objetivo, o de promover nos estudantes uma reflexão crítica do assunto que inserimos naquelas aulas. Digo naquelas aulas, pois a princípio pensamos em explicar essa temática em apenas uma aula. Mas durante a atividade distribuímos fichas para eles elaborarem algumas reflexões sobre essas questões. E pedimos que entregassem na próxima aula. Durante a entrega eles vinham com algumas questões, alguns ficavam inquietos com o tema e nos questionavam.

Nessa chance aproveitávamos para refletir mais sobre o tema e isso foi se alongando por outras aulas, e outras... Enfim, conseguimos a meta alcançada, fazer com que os estudantes de EJA se estimulassem para a pesquisa e ampliam-se seus horizontes na busca de novos conhecimentos e experiências. Esse resultado alcançado nos dá uma enorme satisfação de poder somar saberes com os professores e estudantes do Colégio Estadual Joaquim Tavora.

## Considerações Finais

---

Paulo Freire propõe uma prática criticizadora, que o homem, agora, sujeito é o condutor dessa reflexão, desse conhecimento. Isso se dá devido ao fato de o cerne dessa reflexão seja travada pelo estudante, dando assim, a conscientização crítica para o estudante. Daí, vemos que essa proposta freiriana vai para além do cotidiano escolar, germinando no estudante essa libertação da sociedade mutista, como se fosse uma semente eclodindo o solo. Essa prática vai para além dos muros da escola, pois é esta que levará esse germe, que está em movimento dentro do homem-sujeito, para o cotidiano desse mesmo, para a sociedade, para o mundo.

Esta reflexão travada pelo próprio homem-sujeito rompe o paradigma do mutismo, então esta prática estará disseminando onde ele estará essa eclosão dentro dessa sociedade e abrirá muito mais eclosões dentro desse solo, a sociedade, agora, através desse estudante que não está fazendo uma reflexão por ele mesmo fora do cotidiano escolar. E, é ele que disseminará tal prática sem o suporte do “professor”, “coordenador”, ou “orientador”.

É através desta procriação do conhecimento, da germinação da consciência crítica, da libertação, que Paulo Freire está propondo a Prática da Liberdade. Não mais que essa prática seja trabalhada e difundida apenas no cotidiano escolar, mas é nela que essa semente eclode e, logo, ela será disseminada entre a sociedade por esse homem-sujeito que, através desse interesse por tal prática este homem, que não é mais homem-objeto, e sim, homem-sujeito, disseminará em sua sociedade em suas relações, por exemplo, a reflexão de uma sociedade mais democrática na atualidade, ou o que é ser feliz dentro desta atualidade que vivemos.

Disto, não há dúvidas, que após esta disseminação da Prática da Liberdade avança e dissemina. E podemos ver esse exemplo de prática com os estudantes, e até com os licenciandos, que estiveram presentes dentro destas experiências que tivemos durante este processo criativo e um tanto novo dentro de tal e qual realidade.

## Referências Bibliográficas

---

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 7ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** São Paulo: Ed. Cortez, 1993

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Críticossocial dos Conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Trad. Paulo Neves. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed.

Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** Ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação em diálogo.** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ideologia de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da luta; Da pedagogia do oprimido à escola pública popular.** Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_.; MORROW, Raymond A. **Jurgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada.** Educação, Sociedade & Culturas, 10, 123 – 155, 1998.

# **Alienation, language and freedom. On *Bildung* in Hegels writings**

**Dr. Asger Sorensen**

Abstract and Introduction.

The concept of *Bildung*<sup>85</sup> occupies a central place in the work of Hegel. In the *Phenomenology of Spirit* from 1807 it is clear that *Bildung* has a general meaning, which transcends educational contexts. Soon after the publication of the *Phenomenology*, however, Hegel became the rector of the humanistic *Gymnasium*<sup>86</sup> in the German city Nürnberg, and this position he kept until 1816. From this period we have some less well known writings, which explicitly discuss *Bildung* and relate it to educational use. These texts were written at the height of his philosophical maturity from, when he was working on *The Science of Logic* and the *Encyclopedia*, and they therefore deserve being taken seriously. When all these sources are brought together, however, an idea of *Bildung* often associated with Hegel, namely that *Bildung* is the result of productive work, seems to be mistaken. In this extended summary I first give a brief account of the general argument, secondly add some details from the *Phenomenology* to support the argument, and finally conclude with a few general remarks.

Keywords.

*Bildung*, work, education, class, alienation

The General Argument.

Hegel's concept of *Bildung* is often explained with reference to the Introduction and chapter four in the *Phenomenology*.<sup>87</sup> It is thought that for Hegel experience, negation and productive work are the determining elements for the *Bildung* of the consciousness as conscious being, in German *Bewußt-sein*. In contrast to this, I argue that for Hegel *Bildung* cannot be completed through production. The most elaborate discussion of *Bildung* in the *Phenomenology* is found in the chapter six on *Geist* (i.e. spirit), and here it is the alienation and tearing apart of the self that is constitutive for *Bildung*, not working with some material. *Bildung* presupposes alienation as something experienced, but also as expressed. Language is thus a necessary component for *Bildung*. The point is here, that *Bildung* as a phenomenon is collective (a people and a family), political (about wealth, power and law), and historical (it develops until revolutions). *Bildung* is something that happens in relation to the spirit, not production. *Bildung* is therefore not just a matter of concern for an individual consciousness working with some material. This is the idea of *Bildung*, I will

---

<sup>85</sup> The German term *Bildung* is very difficult to translate adequately into English. *Bildung* is a specific kind of formation, and the word can signify both the process of what in the US would be called liberal education, and the normative goal for such an education, namely to acquire *Bildung* or to end up as an educated person. These difficulties cannot be ignored when dealing with this matter in English, but for now I have restricted myself to a simple technical solution. In what follows I have thus used the German term, whenever there was any possibilities of misunderstandings.

<sup>86</sup> The relation between the German *Gymnasium* and the high school of the English speaking world will not be dealt with here.

<sup>87</sup> Cf. e.g. Kojève (1947: 30 f.) or Heidegren (1995: 464).

elaborate a little further on in the next section. In the rest of this section I will just complete the general argument.

With this general idea of *Bildung* as a framework it is obvious that Hegel must put a lot of emphasis on the importance of language and alienation also in the *Gymnasium*. In his annual speeches as rector he pays homage to traditional *Bildung* (W4: 307), but he also wants to open the minds of the students for new developments (W4: 314). This opening, however, can according to Hegel only be achieved by confronting the students with the classical writings in Greek and Latin (W4: 319). The learning of language requires discipline, and since the classical languages are strange, they also break with conformity. The content of the classical texts, however, also give you the instruments to reconcile yourself with reality once again (W4: 320-21). As would be expected from his reputation as the spokesman of the state, Hegel of course emphasizes discipline (W4: 334-35), but he is also very careful to spell out that the youth needs time by themselves to be able to develop the character necessary for grating them freedom and liberty (W4: 351-53).

In his teaching material from the same period Hegel emphasizes that the *Bildung* should be both theoretical and practical. According to Hegel virtues to be cultivated in relation to science are the recognition of the limits of judgment, the importance of objectivity and disinterestedness (W4: 260). Practical virtues are first of all health, which enable us to fulfill our calling. We should be faithful to our calling, since as part of humanity it expresses something universal and necessary (W4: 262-63). *Bildung* is to Hegel what Kant would consider duties toward oneself. With these duties fulfilled in relation to ourselves, we are enabled to have duties in relation to others.

*Bildung* thus requires education, not just working with a material. In relation to *Bildung*, work can at most create tacit knowledge, whereas *Bildung* in the full sense presupposes language and high culture. As such this account of *Bildung* in Hegel differs from interpretations in the slipstream of Marxism. The historical subject can never be the working class; the historical subject must have studied Greek and Latin in the *Gymnasium*.

Some Details from the *Phenomenology* supporting the Argument.

This being the general argument, I will emphasize some details from the *Phenomenology* to substantiate it a little more. In discussions of *Bildung* it is as mentioned common to refer to chapter four of the *Phenomenology*. It is here we get the detailed account of the conceptual logic of work, as it is carried out by the slave. Slavery is to be forced to work for somebody else. The consciousness of a slave in the service of a master is thus characterized by fear. For Hegel desire is characterized by requesting the "pure negation of an object", which will thus be lost, and in this perspective Hegel can therefore think of work as another kind of negation, namely as "inhibited desire, delayed disappearances" (W3: 153). Crucial to Hegel is that the slave in this formation of the thing "comes to himself" (W3: 153). It is therefore common to link the work on the object to *Bildung* as such. One is supposed to form oneself, when working and thus forming the thing according to one's own idea. In giving the thing its shape one externalizes oneself, and one can therefore recognize oneself in the resulting object.

It is normally presumed that Hegel in this figure of thought let an awareness of one self in self-consciousness be created through the working process, and that *Bildung* therefore will be the result of production. However, Hegel consistently fails to use the word '*Bildung*' in this context. Instead when Hegel is writing on the formation of things in this passage, he uses the word '*Bilden*', and none of the two words appears in the account of the formation of consciousness. It is clearly the case that Hegel let the thing be formed



according to the idea of man working with the material and also that an awareness is generated through this work. That, however, does not mean that self-consciousness thereby attains *Bildung*.

The close connection between *Bildung* and alienation mentioned above is indicated already by a superficial look at chapter six on The Spirit. The combination of both these elements actually constitutes the title of section VI.B., "The world of the spirit, which is alienated for itself; *Bildung*". Furthermore the subsection VI.B.1 named "The world of the spirit alienated from itself" contains the sub-subsection VI.B.I.a. with the title "*Bildung* and its realm in reality", and this section is one of the longest in the book.

In this realm of *Bildung* consciousness confronts conflicts, contradictions and divisions, which are developed in relation to objects, in relation to consciousness itself, and even in relation to the contradictions themselves. For Hegel *Bildung* not only presupposes that consciousness becomes external to itself. It also means that consciousness becomes alienated to itself; actually Hegel goes as far as to say that alienation becomes alien to itself (W3: 366). Basically the problem is from the outset the conflict between the universal, which consciousness strives to express, and the individual or particulars, which appear in reality. Consciousness thinks to have the truth about itself, but again and again it becomes obvious to consciousness itself that what is expressed by consciousness does not have universal validity, and thus for Hegel no reality in the strict sense.

In the realm of *Bildung* the decisive contradiction is between the political power of the state and wealth (W3: 367). This conflict Hegel describes in various steps, which as a whole reconstructs the logic in the societal development in Europe from the feudal society to bourgeois or capitalist society. The decisive moment for Hegel, however, is, when language is introduced in the analysis. For Hegel it is language that really makes alienation and *Bildung* possible. The language is "the existence of the self as pure self" (W3: 376). Language allows the silent loyalty to be transformed into "heroic flattery" (W3: 378), and on the other hand, it elevates the power to "an existence refined to spirit", the pure "similarity-in-itself: the monarch" (W3: 378). For Hegel it is language that constitute the absolute sovereignty of the king – *l'état, ce moi* – and this form of state on the other hand implies the most extreme alienation on the side of the servant.

The result is "laceration", i.e. being torn apart in such an extreme sense that it must lead to a revolution. To Hegel this means that everything that is universal, everything "that is called law, good and right" (W3: 382) falls apart and is destroyed; "everything equal has dissolved" into "the purest inequality" (W 3: 382). According to Hegel, however, it is in this absolute alienation, we encounter the truth of *Bildung*. "The language of being lacerated is [...] the perfect language and the true existing spirit of this whole world of *Bildung*." (W3: 384) Self-consciousness is exalted in this rejection of "the absolute equality-with-itself in the absolute laceration" (W3: 385). The "pure *Bildung*" is "this absolute and general distortion and alienation of reality and thought" (W3: 385). In this alienated *Bildung* consciousness transcends both the noble loyalty and the vile meanness of the rebel. Its existence is "the general speech and the lacerating judging" (W3: 386) which, however, expresses what is "true and irrepressible" (W3: 386). This "lacerated consciousness" is "the consciousness of distortion" (W3: 386), which distorts "all concepts and realities ". The "shamelessness to pronounce this deception", "alternately furious and soothing, urgent and mocking" is however "the greatest truth" (W 3: 387). For Hegel "the laceration of consciousness that is conscious of itself and speaks itself" is a "scornful laughter about life as well as about the whole confusion and itself" (W3: 389).

This description of *Bildung* in the *Phenomenology of Spirit* obviously presupposes the development of the culture of modern society, where people linguistically can relate both to themselves, to their surroundings and to the contradictions that arise in relation to themselves as well as between them. *Bildung* reaches its climax in the clear recognition of the contradictory character of existence itself. *Bildung* is what is achieved by the one, who is indeed alienated, that is, not only alienated from himself and his surroundings, but also from the very alienation.

#### Concluding Remarks.

*Bildung* and alienation are for Hegel thus processes, which clearly take place in the upper strata of society. *Bildung* presupposes the alienation, which can only be brought by in the formal education, and on its side *Bildung* creates the enabling conditions for further alienation, fragmentation and freedom of expression. Pushed to the extreme *Bildung* is simply alienation. *Bildung* is never directed towards an end, which can be determined in advance. As Hans-Georg Gadamer notes, then *Bildung* is not a means to shape natural dispositions, which are given (Gadamer 1986: 17). In *Bildung* man must break with what is merely given and through negation sublate himself to universality.

This interpretation of *Bildung* differs from the way the term has recently been understood by Robert Pippin. *Bildung* is not just a “learning process” (Pippin 2008: 122), neither is it “collective self-cultivation” (2008: 126). Cultivation is an instrumental purposive practice, whereas *Bildung* is part of the process alienating the individual from the collective. *Bildung* partly happens behind your backs, and it is never completed. It is precisely by the consciousness being torn apart that *Bildung* is always open to freedom.

This applies both to the general concept of *Bildung*, as it is described in the *Phenomenology* and to the more pedagogical concept of *Bildung* that Hegel developed in his Nürnberg-writings. In relation to the classics in Greek and Latin one can develop alienation and laceration, and still it is precisely in these works, in the midst of lacerating despair, that it is possible to find one self again. However, this means that for Hegel there must be some kind of contradiction between being an educated person and having *Bildung*. For *Bildung* seems to be so closely associated with alienation, that *Bildung* can never be a process brought to a close. *Bildung* is precisely this that consciousness – that is, man's conscious being – can still be moved by the impressions, which are worth being moved by. With *Bildung* one becomes able to form still better judgments, but one does not receive a set of final judgments.

Hegel clearly sees that higher administrative officers, as the *Gymnasium* mainly were to educate, must be able to take responsibility. *Bildung* as a special kind of spiritual formation thus require the experience of real freedom; *Bildung* must develop the capacity to make the right judgments in a very complex reality, and therefore it must not imply the feeling that action is concluded, or that the answer is already given. The laceration experienced means that each and every person knows that he must decide concretely for himself in every case. In a gender and class perspective, one can say that the upper-class sons of Hegel's high school are trained for the freedom, responsibility and sovereignty required by the roles they must fill out in bourgeois society. This also means that for Hegel one of course gets some formation through productive work, but that does not mean that one gets *Bildung*. Negation is a necessary component of all kinds of consciousness formation, but productive work is not the only kind of negation, and actually it is a rather primitive one. In *Bildung* it is the experienced strangeness of antiquity, which is the negative component. The necessary break with the given reality happens in the alienation

experienced in relation to the classical languages. To get the *Bildung* necessary for living in freedom and taking responsibility, for Hegel the worker thus has to enter high school.

#### Literature

Gadamer, H.-G. 1986. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr (*Gesammelte Werke*, Bd. 1).

Hegel, G. W. F. (W3). *Phänomenologie des Geistes* in Hegel W.

Hegel, G. W. F. (W4). *Nürnberger und Heidelbergerschriften 1808-1817* in Hegel W.

Hegel, G. W. F. (W). *Werke in zwanzig Bänden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1969-71.

Heidegren, C.-G. 1995. *Hegels Fenomenologi. En analys och kommentar*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Kojève, A. 1947. *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris: Gallimard, 1994.

Pippin, R. B. 2008. *Hegel's Practical Philosophy. Rational Agency as Ethical Life*, Cambridge University Press.

# **LA PROYECCIÓN SOCIAL DE LOS SABERES LIBERALES. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN A. MILLÁN-PUELLES Y M. NUSSBAUM**

**Prof. Dr. Mauricio Bicocca**

**Escuela de Educación**

**Universidad de los Andes**

**Santiago, Chile**

## **Introducción**

La educación superior (ES) actual ha centrado su atención en las demandas sociales y laborales hasta olvidarse de su identidad y sentido original. Las consecuencias de este proceso ha sido un factor más en la generación de la crisis que sufre dicho nivel educativo, caracterizado por una importante pérdida de identidad institucional y una falta de autonomía en su desarrollo. En este marco se ubican las actuales tendencias de la ES, cuyos discursos principales son: el denominado proceso de Bolonia (PB)(2000), el paradigma de educación basado en competencias (EBC), y los criterios de calidad educativa (CCE) derivados del mercado y las empresas. Ante esto se requiere repensar la ES en el marco de un pensamiento crítico-filosófico propositivo. En esta tarea la filosofía de la educación tanto de A. Millán-Puelles (AMP) como de Martha Nussbaum (MN) pueden brindar valiosas ideas y orientaciones que ayuden a resolver satisfactoriamente su situación.

En esta dirección, el trabajo busca, por una parte, dilucidar algunos elementos que colaboren a elaborar un diagnóstico de la crisis que atraviesa la ES actual y, por otra, presentar una crítica propositiva de este nivel de enseñanza a partir del pensamiento de AMP como de MN. En esta tarea la ponencia se articula en los siguientes puntos: a) el origen del problema y la crisis de la ES actual; b) AMP y la función social de los saberes liberales; c) MN y ¿una educación para el lucro o una educación para la vida?; y conclusiones finales.

## **El origen del problema y la crisis de la ES actual**

Se puede afirmar que uno de los puntos álgidos del cambio de rumbo que hoy sufre ES lo constituye el denominado PB. Ya que la génesis histórica tanto del paradigma de la EBC como los CCE tienen allí su origen mediato. La *Declaración de Bolonia*, firmada el 19 de junio de 1999 por 29 ministros de educación de países europeos, se propuso la creación del mentado Espacio

Europeo de Educación Superior (EEES), basado en la cooperación internacional y en el intercambio académico de estudiantes y académicos, según se explica en el sitio oficial del mencionado PB (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> [16 de junio de 2010]). A los efectos de facilitar tanto el intercambio y movilidad de estudiantes y académicos como el reconocimiento y la operatividad internacional de las titulaciones, los países miembros del EEES impulsó una ES orientada a las habilidades y capacidades profesionales, esto es: a las *competencias* (Martínez Cinca, 2011).

Como indica el sitio oficial del PB en Internet, el EEES aspira a cumplir tres grandes objetivos: “a) facilitar la movilidad de los estudiantes, graduados y personal académico en su área de influencia; b) preparar a los estudiantes para sus futuras profesiones y para participar activamente de la vida en una sociedad democrática; y c) ofrecer un amplio acceso a una educación superior de calidad basada en principios democráticos y en la libertad académica”.

La declaración de Bolonia se refiere, en distintas partes, al término *competencias* en su propuesta educativa. No obstante, la EBC es anterior a dicho proceso. El referente sobre el tema es la obra de David C. McClelland *Human Motivation*, publicada en 1987, y sobre la cual luego se construye la metodología de gestión por competencias (Alles, 2009). Aquí es necesario señalar que el vocablo “competencias” tal como se lo usa tiene más que ver con el inglés *competence* que con el vocablo español *competencias* cuya primera acepción consigna el *Diccionario de la Lengua Española* (2006) como: “disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa”, y como segunda: “oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”. Y solo en la cuarta acepción aparece “aptitud o idoneidad”, que es el significado que se echa a jugar al hablar de competencias como se lo emplea hoy en educación, es decir: en relación con lo que los estudiantes de ES deberían saber al concluir sus estudios (González y Ortiz, F. X., 2008).

El problema que se presenta es la dificultad de la EBC a la hora de proporcionar mejores herramientas para *pensar de manera crítica, argumentar y situarse en el lugar del otro y comprenderlo*, más allá de las imposiciones del mercado. Ya que la “competencia hace referencia a las características de la personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (Alles, 2009). La pregunta es ¿cuál es el plus de este enfoque educativo para que las capacidades o habilidades adquiridas se traspasen a otros ámbitos de la vida humana?

Igualmente, no es gratuito el uso del término “competencias” porque hace pensar en un mundo donde parece darse por hecho que competir es algo esencial en la cultura occidental. Ya que se compite para ganarle a otros competidores. En forma sutil se introduce en la educación el mundo empresarial y comercial a través de la idea de que todos debemos ser competidores, y principalmente los egresados de la ES. Y, lamentablemente, se introduce también una especie de “lucha salvaje”, de “todos contra todos”, que ciertamente caracteriza la sociedad actual. Pero quien

sale aquí perdiendo es la misma sociedad, porque lo que pasa a ser marginal es justamente la *solidaridad, la valoración del otro como persona y la disposición a estar a su servicio*, que es uno de los principales objetivos que busca una auténtica educación humana (González y Ortiz, F. X., 2008).

El carácter instrumental de la ES europea puesta al servicio de la competitividad económica, que ha asumido la EBC ha sido agudamente criticada también por Ronald Barnett de la Universidad de Londres (2001). Este catedrático señala que el proceso abierto en Bolonia es una nueva señal de retroceso en la autonomía, la libertad y en la calidad de la enseñanza universitaria. La consecuencia directa de esto es la *proletarización* de los cuerpos docentes, la masificación de la enseñanza y la asimilación de la universidad a los parámetros de la industria y del mercado (Barnett, 2003).

Así, la racionalidad instrumental que impregna la EBC termina vaciando de sentido la acción humana, al menos de un sentido auténtico, porque cuando el parámetro para juzgar el valor de una acción es su eficiencia o su productividad sin cuestionar el *para qué* de la eficiencia, es decir: el fin último de la acción humana, lo que termina sucediendo es que el *sujeto eficiente* deja de pensar y de evaluar los fines: otros son los que en realidad definen por él los fines de su acción. De este modo, la acción se vuelve automática y no cuestionada. Si los responsables de la educación superior aceptan sin más que sean el mercado y las empresa quienes fijen su razón de ser y su orientación, es decir: los CCE, la universidad resigna entonces gran parte de su autonomía, de sus criterios académicos y de todos los valores asociados a la reflexión y a la especulación (Martínez Cinca, 2011).

Igual parecer es el de D. Faust, actual presidente de la Universidad de Harvard, en un artículo reciente (“The University’s crisis of purpose”, *New York Times Book Review*, 6 de septiembre de 2009) señala con lamento “un marcado descenso en el porcentaje de alumnos que se especializan en disciplinas humanísticas, con el correspondiente ascenso en el porcentaje de alumnos matriculados en carreras profesionales”. Asimismo, la historiadora se pregunta si las universidades no se han vuelto “demasiado cautivas de los fines inmediatos y materiales que sirven” y si el modelo de mercado no se habrá transformado en “la identidad fundamental que define la educación superior”. Y agrega que “la educación superior puede ofrecer a las personas y a las sociedades una profundidad y una amplitud de visión que se encuentran ausentes en una actualidad inevitablemente miope. Los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva, además de necesitar trabajo”.

En sentido idéntico, Inger Enkvist (2011) señala que el problema no es la economía sino el economicismo actual. Lo que le falta a la educación de hoy es un ideal que la eleve por encima del terreno baldío de la mera compra-venta.

### **Antonio Millán-Puelles. La función social de los saberes liberales**

La crisis de la ES tiene causas múltiples pero entre ellas hay que destacar la decisión de abocarse, por una parte, a la búsqueda de recursos económicos y, por otra, la intención de establecer por todos los *medios* posibles la *suspensión de la verdad* y la instalación del relativismo y el nihilismo. Esto significa concretamente que hoy la educación se concibe a sí misma como una actividad en la que no es necesario el *deseo* de verdad, ya que tal objeto no parece ser parte esencial de las ciencias y las tecnologías (Galimberti, 2007: 10).

En sentido contrario a esta tendencia general de la ES, el hombre en la reflexión de AMP (1997) es propiamente un espíritu encarnado y no un autómatas eficiente y productivo. A diferencia de los otros seres el hombre necesita de la *teoría* para darle un sentido a su obrar y a su existir. Cuando no lo hace así, decae de su categoría racional. La dimensión humana que hace las veces de guía y rector del obrar es su *espíritu*. Éste para cumplir con dicha función *directiva* requiere del conocimiento. Todo hombre, por su condición de racional *necesita de la teoría* (Aristóteles, *Metafísica*, L. I). En razón de esta exigencia, la *teoría* queda incluida como actividad crucial de la educación, y especialmente de la ES.

Esta exigencia teórica del hombre está unida a una exigencia de *verdad*. En el sentido del ajuste del logos humano al ser de las cosas. Es a partir de este ajuste o conformación entre *inteligencia humana y realidad* de donde surge el conocimiento. Como afirma J. M. Barrio (2011) conocer no es otra cosa que reconocer lo que las cosas son, es decir con conceptos lo que la realidad *dice*. En esta dirección, el pensamiento de AMP significa una rehabilitación de la *noción de verdad* en su sentido filosófico clásico.

El autor fija su mirada en las razones que hacen de la ES el ámbito que de modo principal tiene la sociedad para descubrir, conservar, renovar y comunicar nuevos conocimientos. Ya que es la sociedad la que disfruta y necesita de los bienes especulativos, prácticos y técnicos. “Éste es el más claro instrumento de renovación y perfección de la vida social desde el punto de vista de los *valores naturales humanos*. No hay, en este sentido, un factor de progreso más eficaz que la ES y cuyas consecuencias sean tan amplias para el hombre de nuestros días. Así, desde una perspectiva material, es evidente que de la Universidad han de salir los medios y los recursos tecnológicos del futuro próximo y lejano” (Millán-Puelles, A. 1976).

Más allá de las evidentes influencias y repercusiones que la ES ejerce en la sociedad a través de la investigación y el conocimiento y sus posibles aplicaciones tecnológicas, existe otra influencia de mayores repercusiones vitales para la comunidad política, a saber: el lugar donde se

forman los futuros dirigentes y profesionales de un país. De allí la relevancia que adquiere la ES en la vida y el desarrollo de una comunidad.

Conforme estas razones es conveniente subrayar una vez más la importancia que en este ámbito de la educación se cultiven no solo los saberes necesarios para poder ejercer adecuadamente una profesión, sino también los valores más propiamente humanos. Ya que la formación allí impartida no sólo implica una preparación cognoscitiva técnico-especializada sino también una formación humana, que permita al profesional crecer en autonomía a través de un obrar idóneo tanto en su especialidad como en su vida.

En el marco de la filosofía de la educación de AMP a la ES *“le corresponde, como una de sus funciones principales, atender la tarea de conjugar el progreso en los aspectos materiales de la vida con la defensa de los eternos valores del espíritu”* (Millán Puelles, A., 1976). Esta valoración implica no sólo una clara conciencia de la supremacía de lo espiritual sobre lo material, sino que implica también un proceso formativo de la inteligencia y el carácter del estudiante universitario. Elementos que se echan en falta en una EBC. En tal sentido, cabe señalar aquí la absoluta necesidad para AMP del cultivo de las humanidades o saberes humanísticos en la formación universitaria. Ya que *“el estudio de las disciplinas humanísticas que, en su más amplia acepción, tratan de nuestro ser y nuestro comportamiento en los más varios aspectos de la vida, es enteramente indispensable en una ES que realmente cultive la teoría por su propio valor y no sólo por sus aplicaciones. Y claro está que entre las disciplinas humanísticas se encuentran las que, apoyándose en un fundamento teórico, son normativas del correcto uso del humano albedrío”* (Millán Puelles, A., 1976).

### **Martha Nussbaum. ¿Educación para el lucro o educación para la vida?**

MN viene a subrayar paradójicamente la *importancia de lo humano* en aquella actividad que se supone es la más propiamente humana de todas, a saber: la *educación*. La denuncia que la autora hace a la educación actual, principalmente a la educación superior, puede quedar sintetizada en la siguiente idea: *“El logro viene a equivaler a la clase de cosas que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación – la construcción de una vida plena de significado – queda al margen* (John Dewey, *Democracia y educación*, 1915). En otras palabras, la educación que hoy globalmente se brinda en los países de Occidente tiene por objeto principal formar individuos capaces para hacer cosas útiles y rentables. Todo muestra que este proceso de primacía de lo económico sobre lo humano tiene hoy escalas mundiales (Nussbaum, 2010)

En esta dirección, MN alerta sobre la existencia de una *crisis silenciosa*. Debido a que las naciones, *sedientas de ingreso*, deciden cultivar determinadas habilidades humanas y desechar otras. Así, se producen cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, cambios que aún no han sido sometidos a un análisis profundo. ¿Cuáles son esos



cambios? En casi todas las naciones se erradican las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades. Concebidas como un ornamento inútil por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga alguna “utilidad” para ser competitivas en el mercado educativo. Es más, aquello que se podría describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir: el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad, la rigurosidad y el pensamiento crítico, también pierde terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades útiles y prácticas (Nussbaum, 2010, p. 20).

Los países han emprendido una carrera por las posesiones que protegen, satisfacen y consuelan. Y, entre tanto, parecen haberse olvidado del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda y conecte con otra persona y el mundo de manera delicada, rica y compleja, más que como a un instrumento útil para los propios intereses (Nussbaum, 2010, p. 24).

A partir de estas pinceladas sobre el contexto educativo de Occidente MN declara “...que le preocupan otras capacidades igualmente fundamentales para la vida práctica del hombre y la sociedad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de la cultura. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades (2010, p. 26). La autora se propone mover a la acción a través de un plan que implique reemplazar un modelo educativo pernicioso para la vida de las personas y las democracias por uno que promueva un auténtico desarrollo humano. Acorde a este plan MN señala que hay que *analizar la importancia que posee el saber artístico y humanístico para la educación del hombre y el ejercicio de la ciudadanía en forma activa y reflexiva en el contexto de una sociedad democrática*.

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de una democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional e internacional. La otra cara de este problema es la capacidad de comprensión que crece en el niño, la capacidad de ver a otra persona como un fin y no como un medio (Nussbaum, 2010: 63).

En tal dirección, MN ha dedicado parte de sus estudios al desarrollo de *la importancia de la argumentación*. Sócrates sostenía que “una vida no examinada no merece ser vivida”. Hoy en día su ejemplo es central para la teoría y la práctica de la educación humanística en la tradición occidental. La capacidad de argumentar, como lo proclamaba Sócrates, es un valor para la democracia.

No obstante, este ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico. Muchos piensan que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse (Nussbaum, 2010: 77).

Asimismo, la falta de autoexamen en la vida de una persona es como una especie de fuente de problemas, y así deriva de allí una serie de consecuencias no menores y cuyos efectos repercuten en el orden individual y social de las personas. Nussbaum sostiene que un primer problema que se deriva de la falta de autoexamen es que genera confusión respecto de los objetivos que se buscan. Platón vincula esta falta de autoexamen con los errores políticos y militares. Otro problema con las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas es que, con frecuencia, resultan demasiado influenciables. Y aquí se destaca la facilidad con que muchas personas no críticas se someten a la autoridad y a la presión del grupo de pares. Algo que no ocurre con un ser humano capacitado para reflexionar críticamente sobre la realidad y seguir sus argumentos, ya que se resiste a la presión de decir algo falso o a tomar una decisión apresurada. Finalmente, surge también entre las personas que viven sin reflexión, el tratarse de una manera irrespetuosa. Todos necesitamos de autoexamen para adquirir una actitud crítica ante la vida y el mundo.

El conocimiento fáctico-científico y la lógica no alcanzan para formar adecuadamente a una persona. MN sostiene que es también necesario cultivar lo que se denomina una *imaginación narrativa*, esto es: la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona (Nussbaum, 2010: 132).

El cultivo de la comprensión constituye aquí un elemento clave. Para desarrollar bien esta capacidad en las personas la ES tendría que dar un espacio preponderante en el curriculum educativo a las artes y las humanidades. De tal modo, que despierte en los estudiantes la capacidad de mirar y sentir el mundo como lo haría otra persona, es decir: que se despierte en los estudiantes lo que se conoce como *capacidad empática*. En efecto, las artes otorgan nuevas capacidades para comprenderse y comprender a los demás. Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior (Nussbaum, 2010: 139).

En esta dirección, el arte en todas sus manifestaciones cumple una función educativa esencial. No sólo para desarrollar las capacidades empáticas señaladas por Nussbaum y esenciales para la vida en sociedad, sino para el cultivo y desarrollo de la propia personalidad de los ciudadanos. Observa R. Scruton que la tradición filosófica y artística de Occidente provee de los paradigmas culturales necesarios al crear un canon de las mejores obras maestras o *touchstones*, como las llamó Matthew Arnold, que son el material más conveniente para la educación humana. En el aprender a apreciar y comprender esas obras maestras de la cultura puede cifrarse la meta de

la educación. No obstante, cabe preguntarse: ¿cómo justificar tal formación? ¿Qué lugar tienen en el currículum escolar? A lo que responde que es propio y natural al hombre vivir en la cultura y de allí la relevancia crucial que ésta tiene en una curricula de estudios de ES (Scruton, 2007).

## **Conclusiones**

La concepción de la educación impulsado por el PB y su asunción de una EBC y CCE establecidos a partir de una importante participación del mercado y el mundo empresarial ha conducido a una visión instrumentalista de la ES. En esta mirada priman las utilidades y las rentas económicas para los sistemas educativos más allá de las personas y sus perspectivas de desarrollo y crecimiento.

El problema que sordamente plantea la crisis económica es una crisis educativa, porque la cita con una auténtica educación es lo único que daría espacio en la realidad a experiencias no-económicas de las cuales poder partir, como son el don, el perdón, la amistad, el diálogo, entre muchas otras. La crisis que se vive hoy es, sobre todo, una crisis humana, cultural y educativa.

La pregunta crucial que hay que hacerse es ¿si la EBC constituye una auténtica superación del modelo de enseñanza tradicional basado en trayectos disciplinares? Para el parecer de los autores aquí presentados, tal tipo de educación resulta más que insuficiente. Ya que es reduccionista del hombre y de la comunidad política.

El pensamiento de AMP y de MN tienen una singular relevancia, porque señalan en el mundo de la educación el valor del elemento humano sobre lo puramente material. En dicha perspectiva sostienen la incalculable importancia formativa que tiene un currículum que considere y promueva el estudio y la enseñanza de las humanidades y las artes para el buen funcionamiento de las democracias occidentales. Por esta razón se equivocan los países que en forma creciente extirpan de los estudios estudios humanísticos y artísticos con el pretexto de su no productividad.

## **Referencias bibliográficas**

ALLES, M. (2009) *Nuevo Enfoque. Diccionario de competencias. La trilogía: las 60 competencias más utilizadas*, Buenos Aires: Granica.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Gredos, Edición Trilingüe y traducción de Valentín García Yebra, 2ª reimpresión, Madrid, 1999.

BARRIO MAESTRE, J. M. (2011). Introducción, en Derrik, C.: *Huid del Scepticismo*. Madrid: Encuentro.

BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Paidós.

BARNETT, R. (2003) *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*, London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BICOCCA, M. (2010) Cultura y multiculturalismo. Análisis crítico desde la perspectiva de R. Scruton, en *Revista de Filosofía Logos*, Nº 113, 2010, pp. 23-35.

DECLARACIÓN DE BOLONIA, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> consulta 16 de junio de 2010.

DEWEY, J. (1914) *Democracy and Education*, New York: The Free Press.

DRÈZE, J. y SEN, A (2002) *India: Development and Participation*, Oxford: Oxford University Press.

ENKVIST, I. (2011) *La buena y la mala educación*, Madrid: Encuentro.

FAUST, C. D. (2009). *The University's Crisis of Purpose*. New York: New York Times Book Review, 6 de septiembre.

GALIMBERTI, A. (2007) "Presentación", en *Pensar la universidad. Presente y futuro*, IAPECH, Villa María: Universidad Nacional de Villa María, pp. 9-22.

GONZÁLEZ y ORTÍZ, F. X. (2008) "Reseña sobre Barnett, Ronald. Los límites de la competencia", en *Investigación Bibliotecológica*, v.22, n 46, México, UNAM.

MARTINEZ CINCA, C. L. (2011) Límites de la educación por competencias, en *UDUAL*, nº 49, pp. 59-77.

MILLÁN PUELLES, A. (1976). *Universidad y sociedad*. Madrid: Rialp.

NUSSBAUM, M. (2005) *El cultivo de la humanidad*, Barcelona: Paidós.

NUSSBAUM, M. (2010) *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, New Jersey: Princeton University Press.

SCRUTON, R. (2007) *Culture Counts. Faith and Feeling in a World Besieged*. New York: Encounters.

# **Gestão de Política Pública para educação no Brasil: O PIBID e o ensino de Filosofia**

**Vera Lúcia Santos Mutti Malaquias<sup>88</sup>**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

[veraluciamutti@yahoo.com.br](mailto:veraluciamutti@yahoo.com.br)

**Suzane dos Santos Lopes<sup>89</sup>**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

[suka\\_suzi@hotmail.com](mailto:suka_suzi@hotmail.com)

## **Resumo**

As políticas públicas têm o objetivo de prover recursos em áreas em que as demandas suscitam investimento. No que concerne à educação básica se pretende melhorar os índices do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Neste sentido, com objetivo de atingir este patamar algumas ações estão sendo empreendidas, sendo o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – uma delas. Como política pública, o PIBID tem seu início através do decreto 7219/2010 (BRASIL, 2010a), com objetivo de identificar e buscar soluções no e para processo educacional, tendo em vista a parceria universidade / escola pública. Devido à amplitude do programa no território nacional, percebemos as dificuldades de consenso nas ações e principalmente um equilíbrio na gestão enquanto prática no contexto escolar e de como o ensino de Filosofia pode, através das ações do programa interferir na realidade social do país. Com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas três séries do Ensino Médio, instituída através da Lei 11.684/2008, surge o debate sobre o que e como ensinar em uma disciplina a várias décadas ausente dos currículos escolares. Sua reimplantação nos direcionou para contextos em que o ensino desta disciplina estaria, naquele momento, carente de objetividade, material didático, mão de obra formada na área e metodologias próprias. Assim, ao tratar a questão no concernente à obrigatoriedade, podemos perceber que a mesma nos pegou despreparados para a realidade. São várias metodologias de ensino postas na atualidade, sendo a maioria delas apenas mera assimilação de textos ou debates aleatórios sobre temas atuais, sem, no entanto, nenhum compromisso com a análise dos conceitos, com a construção argumentativa, ou seja, espontaneísmos. Desta forma, com diagnósticos e funções previamente estabelecidos, acreditamos na viabilidade de sucesso deste empreendimento, que busca, além de um crescimento nos índices educacionais, significado na ação docente, valorização da Filosofia enquanto disciplina inserida no Ensino Médio e também valorização do magistério.

---

<sup>88</sup> Estudante da licenciatura em Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e bolsista do PIBID de Filosofia.

<sup>89</sup> Estudante da licenciatura em Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e bolsista do PIBID de Filosofia.

Palavras-chave: Políticas Públicas; PIBID; Ensino de Filosofia.

## **Resumen**

Las políticas públicas tienen el objetivo de proveer recursos en áreas en que las demandas suscitan inversión. En lo que le toca a la educación básica se pretende mejorar los índices del Ideb (Índice de Desarrollo de la Educación Básica). En este sentido, con el objetivo de alcanzar este patamar algunas acciones están siendo emprendidas, siendo el PIBID – Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia – una de ellas. Como política pública, el PIBID tiene su inicio a través del decreto 7219/2010 (BRASIL, 2010a), con el objetivo de identificar y buscar soluciones en y para el proceso educativo, teniendo en vista la asociación universidad / escuela pública. Debido a la amplitud del programa en el territorio nacional, nos damos cuenta de las dificultades de consenso en las acciones y sobre todo un equilibrio en la gestión vista como práctica en el contexto escolar y de cómo la enseñanza de Filosofía puede, a través de las acciones del programa afectar la realidad social del país. Con la obligatoriedad de la enseñanza de Filosofía en las tres series de la Enseñanza Media, instituida a través de la Ley 11.684/2008, aparece el debate sobre qué y cómo enseñar en una disciplina ausente hace varias décadas de los currículos escolares. Su reimplantación nos direccionó para contextos en los que la enseñanza de esta materia estaría, en aquel momento, en falta de objetividad, de material didáctico, de mano de obra formada en el área y de metodologías propias. Así, al tratar la cuestión en lo que concierne a la obligatoriedad, podemos notar que la misma nos pegó despreparados para la realidad. Son varias las metodologías de enseñanza puestas en la actualidad, siendo la mayoría de ellas apenas mera asimilación de textos o debates aleatorios sobre temas actuales, sin, no entanto, ningún compromiso con el análisis de los conceptos, con la construcción argumentativa, o sea, espontaneísmos. De esta manera, con diagnósticos y funciones previamente establecidos, creemos en la viabilidad del éxito de esta empresa, que busca, además de un crecimiento en los índices educacionales, significado en la acción docente, valorización de la Filosofía como disciplina incluida en la Enseñanza Media y también valorización del magisterio.

Palabras-clave: Políticas Públicas; PIBID; Enseñanza de Filosofía

## **Introdução**

O debate sobre políticas públicas na área da educação tem sido ampliado no Brasil e expressões como avaliação, educação para o trabalho, educação acadêmica, curso de licenciatura, desqualificação docente, Ideb, dentre outras, fazem parte deste contexto. Junto a esta abordagem está vinculada a falta de professores e a baixa procura por cursos de licenciatura. Nesta medida, pretendemos abordar a temática gestão de políticas públicas em educação, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como meta fomentar o aumento de indivíduos

formados em licenciaturas e sobretudo identificar e criar alternativas para os problemas inerentes aos baixos índices no desenvolvimento da educação no país através da parceria universidade / escola pública.

As discussões sobre mudanças no sistema educacional brasileiro, mediante sugestões de órgãos internacionais como Banco Mundial e BIRD, aconteceram de forma mais substanciada na década de 1990, tendo em vista a expansão do mercado brasileiro, a intensificação da globalização e, principalmente a influencia de grupos políticos ligados a Terceira Via<sup>90</sup>. Em 1996 com a aprovação da LDB 9394/96<sup>91</sup>, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1995-2003), político filiado ao grupo acima citado, a educação no Brasil passa a ser percebida mais explicitamente como vinculada às perspectivas do mercado. Segundo Kuenzer (1997):

[...] sem sobra de dúvidas, a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro, neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, através da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização dos recursos finitos, redução da presença do Estado nas políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo.

Assim é que a nova proposta de educação profissional se articula as novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial através do exercício de sua grande “missão”: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres. (KUENZER, p. 84, 1997)

Ainda que tenha acontecido uma mudança de governo no Brasil que saía da social democracia para um partido socialista de cunho popular com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT – 2003-2010), a regência da educação ainda está vinculada à LDB de 1996 e as pressões do mercado. Vários programas são criados com o intuito de preparar o profissional da educação básica para este modelo, dentre eles podemos destacar o Sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB (Lei 5.800/2006) que além de ser moldada a essa abordagem de educação, também se insere em outro ponto ponto forte do projeto de formação do professor, que é o acesso à tecnologia, neste caso, vinculada à educação à distância e à necessidade de ferramentas tecnológicas para sua efetivação. Neste sentido, ainda que com uma direção diferenciada, porque ligado à qualidade da educação, tendo em vista os baixos índices do Ideb, nasce o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

---

<sup>90</sup> Corrente de via social-democrata em vigor desde a década de 1990 e que no Brasil tem como principal partido vinculado o PSDB. O ex-presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso é filiado a esta corrente.

<sup>91</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996.



O PIBID tem início oficialmente através da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União no dia 13 de dezembro do mesmo ano e assinada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012). Naquele momento são destacados como principais objetivos do programa: 1) incentivar a formação de professores para educação básica, especialmente para o ensino médio; 2) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; 3) promover a melhoria da qualidade da educação básica; 4) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; 5) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

Através do Decreto 7219 de 24 de junho de 2010 o PIBID passa por algumas transformações em seus objetivos, o que vem a caracterizá-lo como política pública de estado, agora em fluxo contínuo. Os novos objetivos do PIBID são: 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Destarte, podemos perceber que entre 2007 a 2010 o programa, agora com uma demanda muito maior no que diz respeito às instituições contempladas, sofre algumas transformações, principalmente em seus objetivos, o que o leva a ter como foco principal formação docente de qualidade e o diálogo escola pública / universidade, no sentido de troca de experiência e elevação da qualidade da educação.

## Gestão do PIBID na escola

Com a amplitude do programa no território nacional começam a surgir dificuldades no consenso das atividades a serem desenvolvidas e principalmente do papel que cada ator tem que desenvolver, principalmente no contexto da escola básica. As ações devem ser norteadas pelos subprojetos de área, cada um obedecendo a necessidades pontuais sem, no entanto, perder de vista as ações norteadoras inseridas nos objetivos expostos no decreto 7219/2010.

Ainda que tenha critérios objetivos tanto através dos decretos, quanto nos subprojetos, é na escola pública que aparecem as primeiras dificuldades. Ao PIBID cabe desenvolver projetos, inseridos em um plano de trabalho elaborado semestralmente e enviado para CAPES, plano este vinculado a um relatório também semestral que apontam a realização (ou não) daquilo que foi proposto, as dificuldades encontradas e os resultados alcançados. No entanto, parece não ficar claro nem para a escola e nem para os bolsistas supervisores estas demandas. Muito frequentemente os bolsistas licenciandos são confundidos e/ou tratados como estagiários, sendo direcionados para atividades como substituição de professores, responsabilidade por correção de provas, por notas, dentre outros. Ao estagiário que tem como função, após período de observação de aulas assumirem efetivamente uma turma, estas atividades são legítimas, ao bolsista do PIBID elas se tornam irregulares.

O bolsista da licenciatura vinculado ao PIBID pode e deve participar de atividades docentes, na medida em que está inserido em um programa de iniciação à docência. No entanto, sua participação é a título de aprendizagem, participação, interação e de pesquisa e não como um docente efetivo. Também a este bolsista, muitas vezes é colocado encargos quase de funcionários da escola ou do supervisor que os consideram “seus” bolsistas, ou em alguns casos “seus” estagiários. O bolsista do PIBID trabalha em parceria **com** a escola e **com** o supervisor, o que é muito diferente de trabalhar **para** a escola e **para** o supervisor.

As ações empreendidas nas escolas carecem de diálogo entre os envolvidos, credibilidade e parceria para o seu desenvolvimento e supervisão e avaliação dos supervisores e coordenadores institucionais. Normalmente são ações que acontecem extraclasse, ou até mesmo em algum espaço cedido nas aulas, principalmente como metodologias que podem ser testadas ou servirem de suporte qualitativo ao processo de aprendizagem dos alunos. No caso do

PIBID de Filosofia, em caráter particular, estas ações são muito importantes, na medida em que o ensino desta disciplina nos currículos escolares do ensino médio passou a ser obrigatório com a aprovação da Lei 11.684 de 02 de julho de 2008. Nesta medida, com o afastamento do ensino de filosofia dos currículos da educação básica desde o período da Ditadura Militar (1964-1985), a dificuldade de encontrar objetividade curricular, assim como delimitar **o que e como** ensinar é muito grande e propícia a muitos desacordos.

Neste contexto, os projetos inseridos nos plano de trabalho e as ações trabalhadas em conjunto podem gerar o debate e, desta forma, suscitar sínteses e pesquisas que venham a contribuir para caracterizar a importância do ensino de filosofia na educação básica, como também viabilizar a confirmação da Lei 11.684/2008, não como uma lei que possa vir a deixar de existir apenas com uma mudança de proposta governamental, ou com um simples veto, mas sim como necessidade dentro do sistema educacional brasileiro. Para tanto é preciso objetividade na execução do projeto e conscientização dos papéis daqueles envolvidos no processo.

### **O que e como ensinar Filosofia na educação básica**

Atualmente as escolas da educação básica já utilizam o livro didático de Filosofia oferecido pelo governo para servir de suporte na concepção da aula. Esse material tem privilegiado o ensino de filosofia por área do conhecimento ou por temas transversais onde a discussão filosófica esteja inserida. Tem sido também de grande auxílio aos professores, ainda que não seja unanimidade, principalmente porque um dos nossos maiores problemas que é falta de indivíduos graduados em Filosofia no corpo de professores da rede pública de ensino. Por esse motivo, professores de disciplinas diversas, inclusive de áreas distintas, assumem o ensino de Filosofia como complemento de carga horária. Desta forma, consideramos que neste momento estamos em processo de ajustes no que concerne o cumprimento da Lei 11.684/2008. A prática em sala de aula ainda se perde com falta de objetividade e discussões vazias nomeadas de “filosofar” e que na verdade percebemos como espontaneísmos e falta de conhecimento específico da disciplina.

No que se trata de professores graduados e principalmente de pesquisadores do ensino de filosofia, o debate gira em torno de que metodologia utilizar para melhor suprir os conhecimentos nesta área. Alguns

defendem o ensino da história da filosofia nos currículos da educação básica, tendo como critério a seleção de pensadores no percurso dessa história que tenham tido mais notoriedade e relevância no trato da Filosofia. Outros defendem o ensino através de temas de forma a contemplar abordagens atuais que possam ser discutidas no campo da Filosofia e tem ainda quem defenda o ensino por área do conhecimento – muito mais aceito e empregado em nossa região – a modelo da disciplina do currículo das universidades: Teoria do Conhecimento; Ética; Política e etc.

Neste sentido, entendemos que o PIBID é uma ferramenta importante neste contexto. O programa permite o transito de estudantes de todas as licenciaturas na realidade da escola e participante do debate no campo da educação no Brasil. Ao adentrar na profissão de forma efetiva após concluir seu processo formativo não será apresentado a um contexto hostil e desconhecido. Terá conhecimento do processo histórico, das dificuldades e das possíveis soluções para o dia a dia profissional. No campo da investigação universitária o estudante estará desde muito cedo inserido na pesquisa, apresentando resultados no campo em que está atuado enquanto bolsista, buscando soluções, criando métodos, discutindo nos ambientes acadêmicos e nos espaços políticos, ou seja, tendo oportunidade de efetivamente se preparar para a vida profissional com qualidade e conhecimento.

## **Conclusão**

Tratar de questões concernentes a gestão de políticas públicas em educação, ainda que especificamente de um programa como o PIBID, requer uma análise sobre o trato da educação em nosso processo histórico.

As políticas públicas se originam de demandas e são investimentos que visam suprir, amenizar, buscar respostas e apresentar dados do local em que são aplicadas. Esta pesquisa, que não tem como se esgotar apenas nas inferências apresentadas, buscou pontuar-se, principalmente, no destaque da necessidade de conhecimento do papel de cada ator envolvido no processo, com objetivo de melhor prover funcionalidade, objetividade e resultados no âmbito do programa.

Assim, responder àquilo que trata os objetivos do PIBID, destacados no decreto 7219/2010, ou seja, melhorar os índices da educação no Brasil, valorizar a ação docente e o magistério de forma geral, requer assumir

responsabilidades e cumprir o papel que lhe foi proposto ao fazer parte deste programa.

## Referências

BRASIL. **Decreto 5.800** de 08 de junho de 2006. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 01 Dez 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7219**, de 24 de julho de 2010. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 01 Dez 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -**

Resolução CEB/CNE nº 15/98. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais>> Acesso em: 28 Nov 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei>.

Acesso em: 01 Nov 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.684/2008**. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 28 Nov 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio / 1999**.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais>>. Acesso em: 28 Nov 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 38** de 12 de dezembro de 2007. Disponível em:

<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf> Acesso em: 01 dez 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 04, Jan a Abr, 2007;

SAES, *Silvia Faustino*. **Subprojeto de licenciatura em Filosofia. Do PIBID**

– UFBA. 2009. In: UFBA. *Detalhamento de subprojeto de licenciatura. PIBID-UFBA*.

2010.

Disponível

em:

<http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXwaWJpZHVmYmEyMDEwfGd4OjMwNWQxNDZiNGM0NWZiZjk>>. Acesso em 25 Nov 2012.

SALLES, João et all. **Relatório Diretoria do Ensino Médio do MEC à ANPOF**. Uma análise acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2010.

# **LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA: PROBLEMATIZACIÓN DE ALGUNOS FACTORES INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS QUE INFLUYEN SOBRE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE**

**Silva Miguel, Iván.**

**Tomazetti, Elisete M.**

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

## **RESUMEN EXTENDIDO**

### **INTRODUCCIÓN**

A pesar de haberse escrito más de un capítulo sobre las relaciones de poder en la escuela, sobre cómo esta institución funciona, y cómo quienes forman parte de ella ejercen ese poder; no parece un tema sobre el cual se hable demasiado dentro de dicha institución.

Quizás el hecho de que esas relaciones se establezcan casi como estructuras de condición tácita, colabore en no fomentar la discusión dentro del espacio institucional de la escuela. Aparentemente invisible, el poder se desplaza sigilosamente, impregnando cada una de las instancias en las que profesores, alumnos y otros actores de la educación intervienen.

Dicho poder tal vez no se perciba directamente, pero está presente cada acción, en cada disposición, en cada discurso que ocurre en el proceso educativo. Es así que se tejen las relaciones entre poder y saber, esas que generan a su vez otras instancias similares que pasan a formar parte de esas redes por donde el poder se mueve.

Problematizaremos algunos de los ámbitos y roles escolares donde estas relaciones de poder – saber se ubican, intentando penetrar el entramado de las redes que con ellas se forman con el fin de comprender cómo influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## DE ALUMNOS, PROFESORES Y MOCHILAS

¿Cuál es el rol del alumno de la escuela de hoy en día? ¿Es acaso obedecer, estar sentado, hablar solo cuando se le da la palabra, callar si no se le da, escuchar y comprender?

Es casi un hecho que si preguntamos a cualquier docente si esa es su visión de un alumno nos dirá que no. ¿Mas que pasa cuando ese alumno no obedece, ni se sienta, ni escucha, ni comprende? ¿Este alumno tiene entonces un lugar en la escuela como la conocemos?

Mas a pesar de la escuela poseer una organización más o menos rígida, numerosos autores de la educación, coinciden en la existencia de *brechas*, fisuras en el sistema que permiten salidas, fugas que toman diversos caminos y que permiten a este alumno – así como a los profesores – burlar la estructura de control y tener el poder de analizar, de criticar, de decidir.

Sin embargo estas *brechas* no aparecen de la nada, no se materializan mágicamente, necesitan de un catalizador, alguien que pueda construir junto al alumno un conocimiento vivenciado, pensado, concientizado. “Para ello es necesario que en las instituciones escolares, las profesoras y profesores, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, (...) para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente en las diversas esferas de la vida en su comunidad.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 11.)

Es claro que bajo un enfoque de este tipo, el alumnado podría ejercer posiciones críticas y analizar desde allí al sistema con una argumentación fundamentada. Pero este alumno que ha sido educado fundamentalmente en la lógica de “sentarse a ser enseñado”, muchas veces no posee las herramientas para aprovechar esas oportunidades, y es así que acaba cayendo en actitudes o posturas pasivas ante las propuestas que se le presentan.

De esta forma vemos tejerse relaciones de autoridad que delinear las interacciones entre alumnos y profesores. Mas como percibimos, ellas no necesariamente se dan de manera descendente, sino que se entrelazan con el fin de procurar la mayor eficiencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## DE PRESCRIPCIONES Y ACCIONES

Según la UNESCO el currículo debe prescribir y guiar el aprendizaje del alumno (UNESCO, 2012), ¿pero solamente de eso se encarga el mismo? ¿Debemos entender currículo exclusivamente como lo escrito en los documentos? Pensando desde una visión foucaltiana, no habría nada oculto más allá de lo que se ve, no hay dobles sentidos o subterfugios, sino que sólo es cuestión de mirar con atención.

¿Qué sucede entonces cuando deseamos ver más allá de lo que ese papel llamado currículo escolar dice? “...cuando un grupo de enseñantes intenta averiguar qué es lo que verdaderamente sucede en el interior de un centro educativo, es probable que esa situación de indagación llegue a asemejarse a la de la persona que se encuentra en la selva a medianoche sosteniendo una antorcha...” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 9.). Aspirar a desvendar lo que ocurre “tras bambalinas” del acto educativo no parece ser una tarea fácil.

La metáfora de Torres refiere a que al intentar poner luz sobre las acciones desarrolladas en la educación generalmente observamos escenarios que persiguen la idealidad, ambientes donde la utopía de una educación emancipadora se visualiza o se percibe cuando menos en el discurso.

La universalización de la educación impregnó el discurso escolar de una supuesta igualdad en la que cada miembro de la sociedad tiene las mismas oportunidades y derechos. Sin embargo en muchos casos esto se traduce en una escuela que trata como iguales a quienes son diferentes.

Considerar iguales a quienes provienen de realidades distintas, acaba provocando que quienes traen un bagaje cultural inferior o distinto al que la escuela considera como básico sean evaluados como insuficientes. Hecho que puede derivar en percibirlos como “marginados, segregados. Y para explicar esa segregación se creó todo un discurso con apariencias de neutralidad y objetividad.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 34.).

A pesar de ello, Torres Santomé (1998) no cree que esta función de control, preparación y normalización que ejerce la escuela forme parte de una especie de plan maestro ideado por los docentes para docilizar a sus alumnos, “sino que es el corolario del sistema jerárquico y de control que rige en el interior de unas estructuras académicas que casi nadie se cuestiona, precisamente porque no resulta fácil poder comprender a primera vista la correspondencia existente entre éstas y las estructuras de producción y comercialización.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 69.).

## **DE LA ESCUELA, SUS REGLAS Y SU ORGANIZACIÓN**

Las demandas sociales generadas por la lógica del sistema económico vigente hacen con que los niños sean escolarizados a una edad cada vez más temprana. Mediante una oferta creciente de *horarios institucionalizados*, se promueve la práctica de idiomas, actividades físicas, informática, artes, y otros, dentro de una extensión horaria escolar o en su defecto en otras instituciones que adoptan el formatos similares al de la escuela.

A partir de esto nos encontramos con un niño que no bien sale de una vida vinculada casi exclusivamente a su familia, pasa a permanecer entre seis y nueve horas en una institución educativa. Esta situación, por tratarse de una necesidad social, es



aceptada muchas veces sin mayores cuestionamientos por parte de las familias. ¿Pero qué implica que un niño se escolarice a tan temprana edad y por tantas horas diarias?

Foucault (1976) nos describe una escuela que mediante el disciplinamiento de los cuerpos busca docilizar a los individuos amoldándolos a los cánones sociales establecidos, volviéndolos normales. “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.” (Idem, p. 29.).

La escuela como *institución disciplinaria* ha desarrollado y perfeccionado en este sentido una estructura que mediante *tecnologías disciplinarias* dociliza los cuerpos de los alumnos, los acostumbra a sentarse durante horas, a repetir tareas, a obedecer órdenes y señales, en fin, los normaliza. Torres Santomé describe este aspecto de la escuela como una tecnología que podría transformar al sistema educativo en un “seleccionador legítimo y eficiente de seres humanos” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 40.).

Con el fin de llevar a cabo este proceso la institución escolar realiza una distribución de poder en escalas sucesivas que actúan unas sobre otras, pero que no necesariamente se restringen a dicho orden, sino que por el contrario, acaban entretejiendo redes capaces de prorratar dicho poder de manera de que actúe como catalizador en el proceso disciplinario. Es así que dicho *dispositivo* perfecciona constantemente su distribución de poder, otorgando cuotas, permitiendo brechas, ilusionando con quimeras.

No debemos olvidar que el poder no debe ser visto como algo negativo: “Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro...” (FOUCAULT, 1976, p. 31.). Estas relaciones que se dan en la escuela se encadenan con la producción de conocimiento, solventando en parte, el desarrollo de la sociedad en que la escuela se inserta.

## CONSIDERACIONES FINALES

Problematizar las relaciones de poder dentro del sistema escolar no resulta tarea fácil sobre todo porque de una forma u otra estamos vinculados al mundo de la educación. Ya sea como alumnos, profesores y/o investigadores influimos y somos influidos por él.

Al procurar desentramar las complejas redes de poder y saber que se tejen dentro del proceso educativo nos hemos encontrado con una escuela que funciona como un universo, que aunque insertado dentro de otro, el de la sociedad, posee sus propias reglas, costumbres, formas, etc., las que dan forma a dicho constructo.

Dentro de este universo, coincidiremos con Foucault en que “el poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria” (FOUCAULT, 1976, p. 201.), y que por

tanto cada uno de los elementos analizados colabora en esta distribución que se desplaza entre lo reservado y lo indiscreto con el fin de reproducirse, de perpetuarse.

De esta forma alumnos, profesores, escuela y organismos reguladores, contribuyen a la generación de “un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas” (Ibid).

## **BIBLIOGRAFÍA**

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. 1º. ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1976.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 1º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Y. O. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. 1º. ed. Madrid: Morata, 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. **El currículum oculto**. 6º. ed. Madrid: Morata, 1998.

# **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIO ATUAL PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.**

**Francisca Eleodora Santos Severino<sup>92</sup>**

[frasev@uol.com.br](mailto:frasev@uol.com.br)

**Cleoni Maria Barboza Fernandes<sup>93</sup>**

[cleoni.fernandes@pucrs.br](mailto:cleoni.fernandes@pucrs.br)

## **Resumo:**

A inspiração para a produção deste artigo veio de uma pesquisa, ainda em fase inicial, que aborda a violência escolar e as dificuldades enfrentadas pelos professores no desempenho de suas atividade pedagógicas. Os dados preliminares coletados na região de Santo André, São Paulo, corroboram o levantamento de dados contidos no Relatório de Pesquisa *Bullying escolar no Brasil, (CEAT e FIA 2010)*, que ressalta o fato de as características da violência escolar terem se modificado e intensificado “atualizando-se de acordo com o contexto histórico social” (p.4); contexto que se encontra em processo de rápida transformação estrutural. Com vistas ao aprofundamento do alcance dessa mudança, as autoras desenvolveram, neste artigo, uma reflexão que procura relacionar o tema da violência escolar com as teorias pedagógicas. Mediante um enfoque interdisciplinar, buscam avançar para além das reflexões, que apenas subsidiem a gestão escolar. Visando colaborar com a necessária articulação dessas mudanças e com a adequada formação do professor para a compreensão de sua condição de trabalho, a reflexão busca apoio teórico em autores que tratam a questão do bullying, discutindo as significativas mudanças nos últimos anos, seja em relação à violência seja referidas às praticas educativas. Se antes o tratamento da violência escolar passava por uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio publico (SPÓSITO, 2001), hoje as relações interpessoais ganharam proeminência ao se tornarem o centro das atenções daqueles que se debruçam sobre o fenômeno da violência na escola ou no seu entorno. No que se refere à dialética do ensinar e do aprender, a reflexão privilegia o processo de interação humana com base conceitual em Paulo FREIRE (1996).

Palavras-chave: Violência escolar, Formação de professores, Bullying, Representação e imagens.

---

<sup>92</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE/SP. Integrante do Grupo de Pesquisa de “Práticas Político Sociais”.

<sup>93</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul/Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/PUCRS “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”. Bolsista Pq.

## Abstract

The inspiration for this article came from the production of research, still in its initial phase, which addresses school violence and the difficulties faced by teachers in performing their pedagogical activity. Preliminary data collected in the region of Santo André, São Paulo, corroborate the survey data contained in the *Research Report Bullying School in Brazil* (CEAT and FIA 2010), underscores the fact that the characteristics of school violence have been modified and intensified "updating itself according to the social historical context" (p.4); context that is in the process of rapid structural transformation. With a view to deepening the scope of this change, the authors have developed in this article, a reflection that seeks to relate the topic of school violence with pedagogical theories. Through an interdisciplinary approach, they seek to move beyond thinking that only subsidize the school management. Seeking to collaborate with the necessary articulation of these changes and with the proper training of teachers to understand their working condition, theoretical reflection seeks support for authors who address the issue of bullying, discussing the significant changes in recent years, whether in relation to violence is referred to educational practices. If earlier treatment of school violence passed by a conception of violence expressed in the actions of depredation of public propriety (Spósito, 2001), today interpersonal relationships gained prominence by becoming the center of attention of those who focus on the phenomenon of violence in school or in their surroundings. As regards the dialectic of teaching and learning, reflection emphasizes the process of human interaction based on conceptual Paulo Freire (1996).

Keywords: School violence, Teacher Training, Bullying, Representation and images.

## Introdução

A reflexão retoma estudos interdisciplinares, desenvolvidos pelas autoras no contexto de suas experiências educacionais com alunos e orientandos de pós graduação que, na sua condição de docentes têm em comum a necessidade de gerir, não apenas as tarefas de ensino e aprendizagem, mas também a violência e desrespeito à autoridade do professor, situação que exige pensar a formação inicial de professores no contexto de uma nova condição de pacientes ou agentes da violência no âmbito das relações interpessoais mediadoras do ato de ensinar e de aprender. A manifestação de violência escolar explicita as situações de maus tratos entre crianças ou adolescentes e espelha a condição de desamparo do *professor em formação* bem como a insuficiência da sua formação frente a situações que o expõem, a si, e aos alunos a um risco social que quebra a imagem romântica de sacerdócio, autorepresentação que por muito tempo acompanhou o professor em sua atividade de trabalho. Os atos de violência explícita, na escola ou no seu entorno, quebram também aquela imagem de que crianças e jovens são bons por natureza. Tal situação gera profundo constrangimento e mal estar entre aqueles que assumiram a função de educar.

Miguel Arroyo (2009), refletindo sobre as mudanças que se operam nas imagens que circunscrevem as relações interpessoais na escola, afirma que a tensão decorrente dos conflitos, em contrapartida ao mal estar, gera também a fecundidade necessária para a redefinição da imagem do professor, redefinição que já na década de 60, Paulo Freire (1997) preconizava como sendo necessária no processo de formação de professores, necessidade fundamental em sociedades de grande desigualdade de nível econômico e de diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística, como o Brasil.

A relevância social da reflexão é evidente visto que o bullying e atos infracionais praticados por crianças e adolescentes no âmbito da escola, têm crescido assustadoramente, desdobrando-se virtualmente para além dela via internet. Ganhando mais e mais espaço na mídia em seus diferentes meios de comunicação, os fatos violentos nem sempre são vistos de forma adequada. Muitas vezes estes fatos são tratados de forma preconceituosa e sensacionalista, o que também revela o despreparo profissional dos comunicadores que, em sua atividade de trabalho vêm lidando com o tema de forma superficial e defasada. E que, na maioria das situações, centra a questão dessa violência na escola pública, como se a violência fosse isolada da sociedade da qual somos sócios e a escola privada como uma exceção.

Chamam atenção as cenas de violência veiculadas pela mídia. Todavia, para além do sensacionalismo, elas esclarecem a relevância de estudos técnicos e científicos que buscam responder à necessidade de um olhar mais sensível a demanda do professorado para uma melhor capacitação que habilite o professor a uma compreensão da real dimensão dessa violência que o atinge, bem como, no que se refere à gestão escolar, buscando a compreensão de motivos da vida fora da escola e da não adaptação destes alunos ao convívio social e à escola.

Como se vê, a abrangência do problema é enorme e não é nossa intenção dar conta de todas as suas dimensões. Neste artigo pretendemos focar apenas o ponto de vista do aluno e a fragilidade do professor frente a essas questões que os iguala na condição de vítimas e / ou algozes, considerando-se que os termos são intercambiáveis.

### **Considerações metodológicas:**

Paulo Freire (1977) esclarece que educar não é mera transferência de conhecimento. Para ele, o ato de ensinar e o ato de aprender, estando intimamente articulados, somente garantem sua eficácia se acontecerem à luz da conscientização e testemunho de vida. É aqui que destacamos a necessidade metodológica de inverter o olhar sobre o objeto investigado. Para além da discussão propriamente dita sobre o fenômeno, a reflexão

destaca também o olhar da criança ou do adolescente sobre a escola e seus professores. Toma por referência dados secundários de pesquisa anteriormente realizada por Ana Paula Marques (2010), com objetivo de construção de sua dissertação de Mestrado que versa sobre *O que pensam os adolescentes em conflito com a lei sobre a instituição escolar*. Para o esclarecimento e confirmação de dados primários, recorreu-se também aos dados secundários do *Relatório Bullying Escolar no Brasil*, (2010). Da pesquisa *Os mecanismos da disseminação de violência real ou simbólica nas relações de sociabilidade entre as crianças de Santo André*, SEVERINO, F( 2011) que subsidiou a reflexão deste artigo retiramos alguns depoimentos de alunos e professores a título de ilustração.

Considerando as significativas mudanças que o objeto das pesquisas sobre violência escolar sofreu no Brasil, ao longo das últimas décadas, é preciso discorrer brevemente sobre sua evolução. Se na década de 80, os estudos consideravam os atos de vandalismo, pichações e depredações como próprios da juventude em transformação, circunscrevendo os excessos cometidos pelos jovens à questão de segurança pública, a partir da década de 90, as relações interpessoais passaram ao centro das preocupações dos educadores denotando com isto uma conscientização maior sobre a responsabilidade da escola no trato dessas relações, uma vez que não é mais possível ignorar o grau de agressividade entre sujeitos presumidamente iguais, no âmbito das relações escolares. Todavia, “no Brasil, o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação abordou o tema ainda de forma indireta.” ( MARQUES, 2010, p.5)

A violência é, para nós, um termo ambivalente e dialeticamente determinado. Sendo assim, o tema é sujeito a diferentes interpretações. Com a preocupação de maior precisão conceitual, este artigo recorre às definições do *Relatório Bullying no Brasil* (2010) como apoio para a análise da violência escolar e indisciplina, tal como proposta pelas autoras.

De acordo como Relatório, a palavra *bullying* é praticamente desconhecida entre professores, pais e equipe técnica das escolas, embora sua prática seja imediatamente conhecida e identificada entre as generalizadas formas de violência infanto-juvenil. Mesmo que o fenômeno *bullying* venha crescendo em projeção na mídia nacional e internacional, ainda é grande a dificuldade de diferenciar o bullying de outras formas de violência entre escolares e seus professores e gestores; por este motivo a utilização do conceito apresenta certa fragilidade no seu emprego, quando se trata do desvelamento dos nexos mais profundos sobre o fenômeno estudado. Do nosso ponto de vista, é bastante difícil compreender o conceito de *bullying* escolar, dadas as sutilezas e matizes das ações que podem até ser confundidas com carinho e amizade, embora, de fato, sejam atos carregados de discriminação que promovem a exclusão. Assim, considerando-se a

incipiência do conceito de *bullying*, preferimos utilizar os termos violência escolar e maus tratos, como também o recomenda o Relatório.

Sem considerar certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados, é praticamente impossível desenrolar as relações que medeiam as situações de maus tratos no ambiente escolar. As transformações sociais que configuram as chamadas sociedades pós-modernas, bem como as profundas mudanças promovidas pelas conquistas científicas e tecnológicas, com reflexos no campo do trabalho em geral, e, em particular, no trabalho de ensinar e no ato de aprender, trazem profundas conseqüências, nos planos da vida social, das práticas cotidianas e escolares dos alunos e professores. Refletem-se regularmente no plano da subjetividade desses sujeitos produzindo simultaneamente a afirmação e negação das concepções e práticas de trabalho, dos paradigmas, dos valores, dos emblemas e da educação como capital cultural e herança das gerações passadas. Não é nosso propósito, nesta comunicação, colocar em pauta todas essas mudanças, apenas destacaremos alguns aspectos dessa discussão, em particular aquelas referidas ao trabalho do professor, aos valores existenciais que medeiam as relações entre alunos e professores e as práticas didáticas. Investigando as representações de jovens oriundos de classes populares, recuperamos aleatoriamente para análise alguns fragmentos dos fatos declarados em entrevistas semi estruturadas que foram aplicadas apenas como pré-teste de aferição de resultados.

### **Ato indisciplinar, maus tratos e violência escolar.**

No contexto das relações complexas, o ato indisciplinar é normatizado por leis, no caso da escola, aquelas normas estabelecidas pelo Regimento. Mas a lei é “fria”, objetiva, e segue a meta de educar o indivíduo para a ordem social. Mas aprendemos com a Antropologia que é preciso relativizar, uma vez que não há lei que homogeneíze as diferenças culturais. Lembrando Montesquieu e Durkheim, num âmbito mais geral, a lei deriva do corpo social, os usos e costumes é que vão determinar a sua necessidade. Então fica esclarecida a relação “crime/castigo”. No âmbito institucional, a normatização vai sendo matizada de acordo com a relação tempo/espaço. Na instituição escolar, impõe-se ver como ocorreu essa matização ao longo do tempo, como nos lembra Foucault: a disciplina é técnica de poder, elaborada em seus princípios fundamentais durante o século 18. Os mecanismos disciplinares são antigos, mas existiam em estado fragmentado. Passam a ser elaborados de forma sistemática no século XVIII.

No que concerne ao Brasil, há relatos de educadores, no final do Império, que bem retratam essa situação. Por exemplo, Ina Von Binzen, em suas cartas copiladas no livro *Os meus romanos* (2004), descreve a passagem da educação realizada na esfera da família para a esfera das instituições disciplinares. Realizada no seio família, a educação se fazia no clima da afetividade e de brincadeira. Sempre sob uma relação de tolerância por parte dos pais, o que desorientava as preceptoras européias, preparadas para uma educação já normatizada pela institucionalização da sociedade moderna.

Com as mudanças advindas na passagem para a República, as famílias brasileiras recorreram à educação institucional como penalização de atos indisciplinados que extrapolavam a relação de respeito e de afetividade entre professor e aluno, e assim, seus filhos foram enquadrados pelas escolas confessionais. A escola passa então a ser referendada como espaço do castigo administrado para a manutenção da ordem social.

O sucesso da boa educação pautava-se, de acordo com Foucault, pelo uso de alguns dispositivos montados no contexto escolar: o olhar hierárquico que envolve a vigilância favorecida pela organização, a separação e distanciamento entre educador e educando, o domínio sobre os movimentos corporais e a produtividade do dominado numa relação de poder. Por seu lado, as práticas de avaliação ou os exames primavam como ações normalizadoras destinadas a reduzir desvios. Permitiam e ainda permitem qualificar, classificar e punir. Estabelecem sobre os indivíduos visibilidade por meio da qual eles são diferenciados e sancionados. A disciplina perde então legitimidade e passa a ser dominação: exercício de poder como educação bancária. O que fica em pauta é a distribuição do homem num espaço individualizado, o controle do tempo para maior produtividade.

A partir do séc. XVIII, a disciplina deixa de ser imposta de forma violenta, mas pelo “princípio suavidade, produção, lucros”. Educa-se para a “ordem e a harmonia social”.

Nos anos 70, novas mudanças se impõem nas instituições escolares. A indisciplina na educação bancária passa a ser questionada. Os professores são chamados a refletir sobre uma educação que torna os educandos seres passivos. É preciso reconhecer que, nesse tipo de educação, não há construção do conhecimento ou busca de transformação e superação das dificuldades sociais.

Na concepção bancária, a indisciplina escolar é de responsabilidade apenas do aluno. O professor, figura central do processo de ensino/aprendizagem, é o único detentor do saber. Qualquer atitude contrária a suas imposições, amparadas por um currículo fechado, é tratada como indisciplina. Portanto, o Regimento escolar pode ser excludente.

Reconhece-se que esse tipo de ensino anula o poder criativo e participativo do aluno. No entanto, reconhece-se também que o papel da disciplina na educação bancária é fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Busca-se então redimensionar a indisciplina/disciplina. Remete-se a uma concepção de educação que tem como principal objetivo a libertação do homem. Nessa concepção, educar é um ato de amor.

Cabe à escola democrática desenvolver um trabalho pedagógico a partir da realidade em que está inserida. É preciso respeitar todas as visões de mundo, esperança e troca de experiências entre os envolvidos e o diálogo é fundamental nesse processo educativo. O diálogo precisa ser, ao mesmo tempo, ação, reflexão, ação.



Este olhar sobre a indisciplina reconhece que ela pode ocorrer desde a educação infantil até a idade adulta --- o ápice do fenômeno parece se dar entre a etapa final do ensino fundamental e início do ensino médio ----. Este diagnóstico aponta para a idéia de ritos iniciáticos, portanto, a indisciplina é transitória, não importando raça, cor, etnia, religião ou situação econômica. Cabe ao professor contornar a situação com recursos próprios, reprimendas, atenção ou carinho. Impregnado pela herança cultural, o ato de amor passa a ser praticado como afetividade no sentido tradicional. A memória recupera a noção de tolerância familiar.

A idéia de sociedade democrática passa a balizar as práticas educativas, respeito à dignidade e aos direitos dos indivíduos. No entanto, vale lembrar que o modo de vida democrático não é uma disposição espontânea nem é inerente às pessoas.

A democratização da escola não garante a eliminação do ato indisciplinar e assim, outros atores são chamados a intermediar os atos, seja aquele da transgressão, seja aquele da disciplinação: especialistas parapedagógicos, como psiquiatras, neurologistas, psicólogos ocupam também o espaço escolar.

Emerge então uma lógica artilosa de encaminhamentos parapedagógicos. Descontando-se o fato da existência de reais transtornos neurológicos, essa lógica transfere a responsabilidade para outras esferas de especialidade, presumidamente mais aptas, quando se refere ao segmento desviante da clientela escolar.

A partir da década de 80, aparece a figura conceitual do aluno-problema, aquele que supostamente não apresenta condições mínimas para o aproveitamento pedagógico.

Resumidamente, o aluno problema seria aquele “acometido por alguma espécie de distúrbio psicopedagógico, que pode englobar desde aqueles de ordem cognitiva ( os clássicos “distúrbios da aprendizagem”) até os de ordem afetivo-comportamental (... Uma vasta grama de comportamentos que... Diagnosticamos como indisciplinados” (AQUINO, 2004. p. 35).

O ano de 1990 foi o apogeu da patologização da clientela escolar. Inúmeras crianças são encaminhadas para avaliação psicológica. As chamadas crianças com distúrbios da aprendizagem. Distúrbios que são identificados mediante as idéias de falta, anormalidade, doença, carências, desnutrição, famílias pobres, famílias desestruturadas.

O que era exceção passa a ser regra. Configura-se uma “situação alarmante: a lógica do encaminhamento ininterrupto é prima/irmã da baixa consciência profissional” (AQUINO, 2004. p. 37).

É bem verdade que os educadores nem sempre tomam os consultórios dos peritos pedagógicos como o destino ideal para alunos atípicos. Mesmo assim, ocorre um efeito socializante, cultua-se também a crença de que alunos indisciplinados são frutos de condições desfavoráveis, sociais ou familiares e assim os revezes das relações professor/aluno, disciplina/indisciplina, seriam consequências de problemas estruturais, sejam elas de ordem econômica, cultural, política etc.

A escola estaria apenas espelhando condições da vida em sociedade. O ato indisciplinado mostra a sua ambivalência. De um lado, seria a materialização do poder ou o divórcio da vida pública, prova de falência da escola como instituição democrática.

Em oposição a essa idéia, podemos compreender a indisciplina também como força legítima de contestação ou de resistência civil ao modelo discriminatório da organização escolar.

A atitude indisciplinar revela ora a vítima, ora o algoz. Professores e alunos estariam constrangidos pela camisa-de-força dessas interpretações psicologizantes ou sociologizantes.

Acomodamo-nos na suposição de que as desordens disciplinares têm origem nas coordenadas externas. Um bom exemplo seria a relação família/escola. As famílias não estariam suficientemente preparadas para acompanhar a difícil tarefa de educar.

Generaliza-se a crença de que a desestruturação familiar seria a responsável pela disseminação de crianças ou jovens sem limites. Dissemina-se no imaginário educacional a idéia de que o filho de uma boa família seria um bom aluno, independentemente da qualidade de sua experiência escolar.

Os professores, mais e mais, são chamados a compartilhar de questões restritas ao âmbito familiar, apoiados pela crença de que alunos padeceriam da falta de infraestrutura moral ou afetiva, decorrente da ausência dos pais.

Mesmo que tais diagnósticos fossem corretos, não cabe à escola assumir funções do cuidado familiar. Não é legítimo supor que os educadores possuam preparo teórico e técnico para essas atribuições.

Frente a essa complexidade, pode ocorrer a acomodação na crença de que não seria possível alcançar a democratização escolar.

### **Do contrato pedagógico e da violência na escola**

A ambigüidade inerente à questão da violência entre alunos e professores abre a possibilidade de superar os vícios do monolitismo analítico que tem orientado a reflexão sobre a tensão e as contradições das relações escolares. Interessa-nos ressaltar o formalismo ideológico evidenciado nos atritos insuperáveis das partes envolvidas. Procuramos entender as implicações entre o *desaparecimento* da ação de sujeito histórico, reduzido a simples espectador de seus processos, e uma prática pedagógica formal e burocrática que o *educa* ao longo de sua vida escolar. Para tanto, focamos a fala de alunos entrevistados, certos de que a expressão de sua visão sobre a violência real ou simbólica ganha relevância por se considerar que ela pode conter sinais de confrontos entre valores de formação humana, valores que perfilam a formação de uma identidade fraturada pela violência de condicionantes sociais que se reproduzem na escola; senão vejamos o que nos diz Gomes e Sacristán, referindo-se aos filósofos Goodman, (1989); Gree1 (1990):

(...) a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 16).

A análise de alguns fragmentos dos fatos declarados pelos entrevistados permite conferir as convergências entre esta afirmação de Sacristán e Gómez e as representações que os alunos fazem sobre a tensão existente nas relações escolares. Assim, com o objetivo de conhecer qual a função que o aluno atribui à escola perguntamos: “Por que você frequenta a escola”? :

“Ha! Vi a realidade e acordei para a vida. Dessa vêiz vô tentá abrir a cabeça...tem que te força de vontade de querer oportunidade....mas tem professor que não incentivam, brigam, humilham..... Não entendia direito a coisa da escola e me envolvia em brigas. Tinha e ainda tenho dificuldades, a professora brigava, então cansei e entrei pro tráfico”(....), fui preso e o juiz mandou voltá! To aqui, mas desta vez venho com a mente aberta... Quero aprender, quero ser gente na vida e isso só depende de mim, da minha vontade”.... (José).

Visando esclarecer o modo como ele vê as pessoas que trabalham na escola, o aluno diz:

“Diretor manda né? Coordenador e inspetor vem depois ....Alguns são gente fina, mas tem uns e outros que arrumam briga, se acham com direito de mandar como o diretor. Aí,....o bicho pega....”( Pedro)

O entrevistado revela noção de hierarquia, mas reclama do autoritarismo nas ações dos funcionários e professores. Noutra entrevista, é reafirmado o autoritarismo que permeia as inter-relações no âmbito da escola:

“Tem colegas que ficam com medo de perdê a paciência com o povo da escola.....tem medo do professor, eu já acho o diretor muito folgado.....o meu colega fala que quer voltar para a escola, mas fica com medo” ( Joaquim).

Respondendo a questão sobre o ambiente escolar, uma aluna diz:

“Não daria nota dez pra escola. Tem muita politicagem, os professores não fazem aquilo que ele aprendeu para ensinar, se envolve na política e num tem prazê em ensinar. Também. Os alunos se tornam terroristas, tem muita briga e o professor tem que ter pulso forte” (Tereza).

A aluna aponta para a insatisfação profissional e para educadores despreparados para lidar com as questões de comportamento indisciplinar dos alunos

Outro entrevistado aponta os condicionamentos sociais, dificuldades com a família, no trabalho, paternidade precoce e entreveros na escola, mas reconhece a missão impossível que desempenha o professor.

“Tem muita confusão na escola e eu não frequento por preguiça. Até queria frequentar mas, ... tenho filho pra criar, as vezes tem professor que quer ensinar é amigo...é como padrinho da gente...quando fui em cana tinha uma professora que cuidava de me mandar doces e outras coisas de comer....mas também tem professor que não ta nem aí, eles não tem mais obrigação de reprovar aluno e daí...eles querem se impor ai a coisa engrossa...Tem também o lado do professor né?! Tem professor fazendo tratamento pros nervos...muitos que eu sei! Tão fazendo tratamento porque não aguentam mais as confusões na escola”.

Tomamos alguns exemplos de opiniões dos alunos, agentes declarados de atos de violência contra colegas e em particular de professores e orientadores educacionais. Não podemos generalizar as respostas porque cada caso é um caso, mas cotejando com o *Relatório Bullying no Brasil*, percebe-se um grande mal estar entre os professores, com essa “inversão de valores” que os desqualificam, denotando também o crescente protagonismo social dos alunos. Estes demonstram conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>94</sup> (1990) usando-o a seu favor, como comprovado pela pesquisa de Marques (2010).

Na situação de coparticipes das relações de ensino e aprendizagem, os alunos não são considerados como portadores de saberes peculiares sobre a pedagogia que os circunscreve como sujeitos da educação. Todavia seu olhar crítico pode expressar formas de atuação social que tornam os estudantes protagonistas de sua prática cotidiana. Como se vê o olhar dos alunos, nessa situação, sobre a escola, revela-se portador de saberes peculiares sobre a pedagogia que os circunscreve como sujeitos da educação. Eles podem e devem também expressar formas de atuação social que os transformem em protagonistas de sua prática cotidiana, balizada de um lado, pelos atos de

---

<sup>94</sup> 16 jul. 1990 – Lei 8069 de 13 de julho de 1990 que institui o **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

*bullying* e violência e, de outro, pela sua apropriação de valores humanistas que os protegem e encontram sua expressão na pedagogia proposta por Paulo Freire.

### **Considerações a guisa de conclusão**

Na medida em que fizemos a discussão dessa temática para o recorte neste texto, percebemos a complexidade, a polissemia e a porosidade da formação de professores frente ao que estamos vivendo atualmente, fazendo com que o tema situe-se entre os de maior importância no campo da educação em um longo percurso de história marcado por contradições e paradoxos.

Por concordarmos com a ideia apresentada por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) de que qualquer tentativa de mudança no sistema educativo deverá ter como uma das pedras angulares a formação de professores, é que estamos investindo na pesquisa dessa formação e nos desafios postos pelo contexto de agravada violência escolar.

Ao perguntarmos sobre o *professor em formação*, reconhecemos o *peso* da tradição cultural e as estruturas de poder implicadas no ensino na Universidade, da legitimidade de uma meritocracia advinda de uma elite dominante historicamente assentada na própria *constituição histórica* da universidade brasileira, em uma expressão tão conhecida: *quem sabe o conteúdo de sua matéria, pode ensinar*.

Temos clareza de que há condições históricas e sociológicas que nos apontam para uma ausência de uma antropologia reflexiva que possa sustentar um estudo do campo com estatuto científico recente e pluriepistêmico, o que exige uma sólida base filosófica e teórica do conhecimento em seus movimentos de totalidade e totalizações

Outra questão em aberto no Brasil atual: a demanda trazida pelos movimentos sociais e políticos mais abrangentes na consolidação da democracia e na inserção das classes menos favorecidas, através de políticas compensatórias e de acesso a bens materiais culturais antes sequer pensados, estão reconfigurando concepções político-sociais e epistemológicas. O que tem mobilizado um repensar da própria concepção pedagógica na universidade, saindo para um enfrentamento com o *pensamento único* da racionalidade técnica e o pragmatismo reducionista da pedagogia prescritiva.

Nessa condição de novas configurações de realidade política e socioeconômica bem como de acesso a bens culturais mais complexos, fortes embates estão acontecendo sendo enfrentados pela comunidade acadêmica com estudos e pesquisas, participação em fóruns de discussão, tanto nacionais, quanto internacionais.

A manifestação de alunos em situação de maus tratos no ambiente escolarizado e o papel da escola estão sendo objeto de estudos e análises, as quais buscam desvelar as visões dos alunos sobre o tema para identificar suas representações por meio de falas, observações e experiências de sua vivência na instituição escolar. A discussão sobre *bullying*, na sua interface com a formação inicial

dos professores, vem apontando não apenas a dificuldade enfrentada por alunos, mas também pelos professores formadores, que têm sua prática prejudicada ao se defrontarem com a naturalização das diferentes formas de violência entre as quais ganha proeminência violência simbólica nas inter-relações estudantis.

Explicitaram-se nas falas fragmentos de confrontos entre valores de formação humana, que se produzem na escola e valores da produção de uma identidade fraturada pela violência de condicionantes sociais, potencializados pela crise de desenvolvimento que nos envolve. Os resultados apontam para a necessidade de pesquisas sobre violência na sua interface com a formação de professores e a formação de professores formadores.

Espera-se que esta investigação traga subsídios para a reflexão e para mudanças das práticas pedagógicas dos profissionais direcionadas a essa demanda que adentra e/ou é visibilizada nas relações entre professores e alunos, impactando a própria docência e naturalizando práticas de violência simbólica ao escamotear processos frequentes no próprio cotidiano universitário. Desafios a serem enfrentados coletivamente na Escola Básica e na universidade na problematização dessa realidade com os professores em formação e os professores formadores

## Referências Bibliográficas

- AQUINO, Julio G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.
- BINZER, Ina Von. *Os Meus Romanos: Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- DURKHEIM, Émile. *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Afrontamento, s/d
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia -Saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HENNING, Leoni. M. P. e ABBUD, Maria L. *Violência, indisciplina e educação* Londrina, EdueL. 2010.
- LEI 8069 de 13 de julho de 1990 que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- MARQUES, Ana Paula C. *O que pensam os adolescentes em conflito com a Lei sobre a instituição escolar*. Unisantos, Santos, 2010 (Dissertação de Mestrado).
- REBELO, Rosana A. A. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RELATÓRIO DE PESQUISA: *Bullying escolar no Brasil*, Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS /Fundação Instituto de Administração - FIA Cidade Universitária – São Paulo, SP – Brasil, 2010. Disponível, [http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying\\_escolar\\_no\\_brasil.pdf](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf)
- SACRISTÁN, Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHILLING, Flávia. Inês. *Violência na Escola Reflexões sobre justiça, igualdade e diferença* In: HENNING, Lioni. M. P. e ABBUD, Maria L. *Violência, indisciplina e educação* Londrina, EdueL. 2010.
- VASCONCELOS, Celso. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.

## El Eros en la educación actual a la luz de El Banquete

Lic. Ángela De Sosa<sup>95</sup>

### Resumen

*El presente artículo pretende considerar la concepción del “eros pedagógico” y relacionarlo con la educación a través de la concepción del mismo analizada en “EL Banquete”. Partimos de la idea que el amor es uno de los procesos más intrínsecamente interpersonales y más relevantes para cualquier ser humano, y como es sabido tiene relación con la felicidad, la salud, el bienestar, y la educación, es decir la satisfacción plena de aquí la relevancia de considerar esta temática.*

*Esta idea se muestra como paradójica, si consideramos que la importancia de educar con amor o en el amor y la inexistencia de estudios de análisis sobre el concepto de amor; y del recurso educativo casi mágico en la relación docente- alumno. Además si se lo considera fundamental en el objetivo de toda educación nombrado desde Platón hasta el siglo XXI y que se resume en que el educar con amor resulta en mejores logros tanto académicos como personales.*

*Por lo tanto, pretendemos con este estudio analizar la relación de “amor” que existe entre educandos y educadores., concretamente: partimos de que el Eros, tiene que ver en la relación afectiva entre el maestro y sus alumnos, y ese amor es algo superior que nos guía en la búsqueda de la perfección, de lo bueno y de lo bello; reivindicando la idea que filosofía, es amor al saber, por lo tanto el filosofar en las aulas se vuelve imprescindible.*

*Palabras claves: Eros, amor, educación y filosofía.*

---

<sup>95</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, FHCE, UDELAR.

Maestra especializada en Discapacidades Intelectuales.

Colaborador honorario en el Departamento de Filosofía de la educación,

FHCE, UDELAR.

[angeladesosa@gmail.com](mailto:angeladesosa@gmail.com)



Podemos partir principalmente que el eros es “deseo, placer y amor. Deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los estudiantes”. Desde los tiempos de Sócrates podemos ver como el ‘eros pedagógico’ ha influido en la educación entre los maestros y discípulos y la relación amorosa que existía entre ellos, era ese amor por querer estudiar y por querer enseñar, por el perfeccionamiento y mejora que se quiere ver en cada uno de los discípulos y de los alumnos. El eros pedagógico también influye en los alumnos en cuanto al deseo de conocer, de aprender más y más, de esa curiosidad innata que surge con el acercamiento a objetos que nos rodean para así poder instruirse en su vida diaria. Es de aquí donde se puede incluir también la forma de aprender por medio de preguntas a lo que se quiere saber, investigar, averiguar, etc. Lo que se conoce como la dialéctica, y que los alumnos tienen el deseo de conocer y los maestros, el amor por enseñarles más y motivarlos a que tengan un aprendizaje significativo, así como guiarlos y motivarlos en sus clase.

En el campo educativo, podemos sostener que hoy en día nos vemos en esa gran necesidad de enseñarles a los alumnos de manera afectiva y no como en el método tradicionalista que sólo el maestro dictaba y se consideraba una enciclopedia llena de información. Con esto hacemos referencia a que no nos detendremos en investigar la relación dialéctica a la que se refiere Sócrates en sus diálogos como forma de enseñar.

Platón define al eros como: *“El amor es el deseo de la posesión constante de lo bueno”*.<sup>96</sup>(206 a). Pero ¿Qué es el amor platónico? A. Diaz Geniz dice *“se considera el amor platónico como un amor no sexual, pero esta consideración queda aún en la superficie. En un sentido más filosófico”* ..., *“el amor platónico debe entenderse como “deseo de lo que no se posee”. El amor platónico vincula a la filosofía con Eros representada por la figura del maestro Sócrates, y una sabiduría que es considerada a partir de la falta”*<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> PLATON, *El Banquete*, Obras Completas, Traducción: Maria Araújo y otros, Aguilar S.A. Madrid ,1986

<sup>97</sup> <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/42>

Según la autora es conveniente aclarar que *El “verdadero amor”, no es amor a la esposa, pero tampoco es el amor a los muchachos, nos aclara Foucault en Historia de la Sexualidad tomo II (2003), sino el amor a la filosofía, es decir, a la sabiduría, que se define siempre como lo que se busca y no se posee. Pues sólo pueden ser absolutamente sabios, es decir, poseedores de la sabiduría, los dioses*”<sup>98</sup>.

Entonces podemos decir que esta relación amorosa se puede dar con el saber, el amor hacia ese saber.

Sin embargo, tanto en la Grecia de Sócrates como en la actualidad, se pueden desear muchas cosas. En esta sociedad de gran consumo, nuestros sentidos están estimulados constantemente por situaciones, personas, objetos. Los medios masivos de comunicación de hoy en día, ofrecen, a través de un “zapping continuo”, múltiples necesidades. En este punto nos planteamos ¿Desear todo esto será “bueno” en el sentido platónico?

Siguiendo el criterio socrático la respuesta parece ser un rotundo no. Pero, si alguien desea aquello que se le propone, es porque lo considera bueno para sí aunque no sea en realidad bueno. La pregunta es, ¿si eso bueno momentáneo, tiene una duración en el tiempo o es meramente pasajera, e inclusive a posteriori, produce mayor daño que beneficio?

Platón en *El Banquete* nos muestra una alternativa a ese deseo superficial, en el cual se puede quedar aferrado.

*“En efecto, éste es precisamente el camino correcto para dirigirse a las cuestiones relativas al amor o ser conducido por otro: con la mirada puesta en aquella belleza,”*.<sup>99</sup>(211 c)

Podemos asumir entonces que en un primer momento el *eros* es esa superficialidad, “*por quedar prendido de un cuerpo bello*”<sup>100</sup>(p.66)...., pero más adelante ese deseo se va transformando en algo menos superficial y se va interiorizando; es decir va hacia el interior de uno mismo, buscando otras bellezas, que dan al ser humano un placer mayor. Esto significa “*ir de un mero volcar el deseo o eros, en cualquier objeto sin significado ni valor, a llegar a descubrir ese “algo máximamente humano, que es hallar la armonía en el ser*”<sup>101</sup>(p. 66) Esta “armonía”, representa para Platón un aprendizaje, que se da debido al asombro y a la perplejidad que produce el descubrimiento de una contradicción.

---

<sup>98</sup> Íbid.

<sup>99</sup> . PLATON, *El Banquete*, Obras Completas, Traducción: Maria Arújo y otros, Aguilar S.A. Madrid ,1986

<sup>100</sup> Pankiv, R; *El Eros en la Educación* en *Agora Philosophica*. Revista Marplatense de Filosofía.N °17-18, Vol. IX, 2008.

<sup>101</sup> Íbid

Para que esto suceda es necesario que el docente provoque en el alumno ese desequilibrio, que provoque la necesidad por el asombro; que rompa con los hábitos establecidos por un Sistema Educativo orientado a la homogeneización de los individuos y a la reproducción del mismo. Siguiendo la idea socrática planteada en *“El Banquete”* es necesario que el maestro provoque en su discípulo una liberación del individuo desde su ser mas profundo. El individuo es capaz de lograr esto debido a que lo impulsa una energía denominada *eros*, que si bien está siempre, recobra su fuerza positiva cuando se libra de falsas creencias y se descubre desprovista.

### **Es posible enseñar a través del afecto.**

*“Aunque yo hablara todas las lenguas de los hombres y de los ángeles, si no tengo amor, soy como una campana que resuena o un platillo que retiñe. Aunque tuviera el don de la profecía y conociera todos los misterios y toda la ciencia, aunque tuviera toda la fe, una fe capaz de trasladar montañas, si no tengo amor, no soy nada.*

*Aunque repartiera todos mis bienes para alimentar a los pobres y entregara mi cuerpo a las llamas, si no tengo amor, no me sirve para nada.*

*El amor es paciente, es servicial; el amor no es envidioso, no hace alarde, no se envanece, no procede con bajeza, no busca su propio interés, no se irrita, no tienen en cuenta el mal recibido, no se alegra de la injusticia, sino que se regocija con la verdad”*.<sup>102</sup>. (1-13)

Esta idea tan antigua pero que nunca perdió su vigencia es la que fundamenta la hipótesis de este trabajo, donde entendemos que educar en el amor o a través de él es muy difícil pero, es posible. Siglos de enseñanza tradicional que busca resaltar el intelecto, parece ser una idea difícil de revocar. Tal vez la pregunta deba ser ¿estamos educando bien? Entonces inmediatamente nos cuestionaríamos, qué queremos decir cuando decimos “bien”. Es necesario que los docentes comencemos a reflexionar sobre el significado de la “buena educación”.

En este sentido, según Pankiv, (2008)<sup>103</sup>; es preciso buscar la relación entre educación y el *eros* platónico o amor, ya que, al menos para los griegos, la *paideia* (educación) estaba basada en el deseo de aprender, por un lado, y el vínculo entre el docente y sus alumnos, por otro.

Siguiendo la lectura de Pankiv, surgen cuestiones tales como: ¿quién educa a los educadores? La pasión-*eros* del educador por lo que enseña ¿es importante para el aprendizaje del educando? El vínculo afectivo-*eros*, entre educando y educador ¿qué lugar ocupa en el proceso de enseñanza aprendizaje?.

---

<sup>102</sup> San Pablo, “Himno al amor”, *Carta a los Corintios* 13, 1-13 [www.bibliacatolica.com.br/16/53/13.php](http://www.bibliacatolica.com.br/16/53/13.php)

<sup>103</sup> Pankiv, R; en *Agora Philosophica. Revista Marplatense de Filosofía*. . N °17-18, Vol. IX, 2008.

Son cuestiones que buscaremos reflexionar a través de este trabajo, pero que nos atrevemos a responder con la estrofa final de la Carta de San Pablo a los Corintios...”*En una palabra, ahora existen tres cosas: la fe, la esperanza y el amor, pero la más grande todas es el amor*”<sup>104</sup>; (1-13) educar en el amor y con amor, es hacia donde una buena educación tendría que tender.

### **Por que relacionar a “El Banquete” de Platón con la actividad educativa.**

En *El Banquete o Symposium* (literalmente: con bebida) tiene por tema el Amor.. En el texto se van sucediendo los discursos a medida que aparecen los personajes, y cada uno realiza su monólogo sobre su versión del amor.

El lugar central del Diálogo es ocupado por el discurso de Sócrates. Pero no es él, el que habla sino que lo hace a través de él, Diotima ( sacerdotisa), ya que es “*su maestra en las cosas del amor*”<sup>105</sup> ( 200 e)la que nos conduce a través de los misterios de Eros; de este discurso podemos extraer una idea socrática: el filosofo en cuanto ama, busca aquello que no posee a través de la acción constante en vistas del Bien que lo acercará lenta e infinitamente a lo más amable: la Verdad. El educarse en la verdad, en el Bien es una constante en los Diálogos platónicos y El Banquete no es ajeno a esta idea.

Pero, ¿por qué relacionamos este Diálogo con la Educación? Sostenemos que es indiscutible que se encuentra una dimensión educativa muy importante. Cada uno de los discursos muestra la relación ciertamente amorosa, pero además, virtuosa con el aprehender colocando a la educación en el corazón de la preocupación filosófica.

Groethuysen captó el espíritu del filosofar socrático-platónico, en su “*Antropología Filosófica*” donde nos muestra, como los Diálogos en su sola forma, manifiestan rasgos esenciales del filósofo y del filosofar. Es decir en la relación filósofo- filosofía, lo primero es “ *el hombre visible que filosofa...,que piensa su vida*”<sup>106</sup> (p.18) Esa relación no puede entenderse a partir de una filosofía convertida en un “resultado determinado...susceptible de fijación”. El autor además señala que “ *todo Diálogo se presenta como una aventura filosófica...un caminar...un elevarse siempre nuevo al Mundo de las Ideas que adquiere su verdadero sentido, no a modo de algo dado, sino en su calidad de algo buscado*”<sup>107</sup> (p.19)...Estamos convencido que en la actualidad es posible “un

---

<sup>104</sup> San Pablo, “Himno al amor”, *Carta a los Corintios* 13, 1-13. [www.bibliacatolica.com.br/16/53/13.php](http://www.bibliacatolica.com.br/16/53/13.php)

<sup>105</sup> PLATON, *El Banquete*, Obras Completas, Traducción: Maria Araujo y otros, Aguilar S.A. Madrid ,1986

<sup>106</sup> Groethuysen, Bernhard. *Antropología Filosófica*. Ed. Losada, Buenos Aires. 1951.

<sup>107</sup> Íbid

*caminar emprendido en comunidad, en el que se ofrece como guía Sócrates, no el representante de una filosofía pura y simplemente, el maestro que señala el camino para ir a toda filosofía”*<sup>108</sup>  
(p.29)

### **A modo de reflexión final.**

Hacemos nuestras las palabras de Habermas cuando dice, *“Es cierto que no podemos buscarnos nuestras propias tradiciones, pero sí debemos que está en nuestra mano el decidir cómo podemos proseguirlas” ... “pues toda prosecución de la tradición es selectiva y es precisamente esta selectividad la que ha de pasar hoy a través del filtro de la crítica, de la apropiación consciente de la propia historia”*<sup>109</sup>

En este tiempo de cambios en educativos y sociales, encontramos en estas palabras, una razón simple pero muy válida para defender la necesidad de una importante presencia de la filosofía en la educación. Estas palabras pueden sugerir, también diversas reflexiones acerca de los mejores caminos para que esa presencia contribuya también en el Uruguay de hoy, a la tarea colectiva, siempre renovada, de realizar una apropiación consciente y crítica de la propia historia.

Esta reflexión fundamenta la importancia de la filosofía en la educación, no con tono corporativista, sino como personas que aman hacer *filosofía*, que ha sido desde tiempos anteriores a Sócrates motivo de ocupación de todo aquél que estuviera comprometido con la formación de los ciudadanos.

Decimos, que conocimiento es sabiduría y sabiduría es felicidad. Si somos docentes comprometidos con esta idea debemos trabajar a favor de la felicidad y por ende en pos del acercamiento a la sabiduría. La filosofía antigua nos abrió el camino a un conocimiento profundo que permite a cada ser entenderse con el mundo que lo rodea.

Pensamos que si la educación continuase buscando incrementar los saberes, habilidades y competencias del aprendiente e incorporara el fomento de la reflexión acerca del cómo conocer para poder conocerse y cuidarse, quizá habría menos violencia, más armonía, y una valoración del conocimiento no sólo utilitario sino como una vía para vivir juntos de un modo mejor y que la Educación tienda a ese objetivo será un ideal.

Podemos comparar el amor y la filosofía por su estrecha relación, ya que filosofía es “amor al saber”, por lo que ésta, necesita del concepto de amor para definirse; de ahí la necesidad de reivindicar el filosofar, en todas las áreas de la Educación Formal.

---

<sup>108</sup>Ibid

<sup>109</sup> Habermas Jürgen, Identidad nacional e identidad postnacional entrevista con J.M. Ferry en identidades nacionales y postnacionales. Ed. Etnos. Madrid, 1989, p.121

Esta forma de reflexionar introspectivamente es introducir en las aulas un abordaje filosófico de las cuestiones morales, y afectivas, entendiendo por esto la apropiación de herramientas para pensar, descubriéndose, valorándose y comprendiendo a los demás como similares o distintos, posibilitando pensar acerca de las diferencias y de las cuestiones del bien.

Esto es practicar filosofía en el aula con la finalidad de llevar a cabo una enseñanza lo más libre y ética posible, una auténtica educación para el compromiso y la acción, una educación para la vida

Es con este espíritu que nos propusimos acercarnos a los Diálogos platónicos, ya que en ellos nos propone la tarea de tomar conciencia, de considerar el sentido y el valor de la actitud reflexiva a la que invita la Máxima de Delfos.

Así, se sugiere quien siga ese camino, podrá encontrar el sentido de su obrar y hacer que valga la pena para sí y para los demás. Ya que si en nuestras aulas, sin importar el nivel empezara a penetrar este discurso desde el hacer, se lograría la revaloración del conocimiento, el conocerse y el cuidarse a sí; la falta de sentido de los aprendizajes dejaría paso a la búsqueda de sentido a partir de los mismos es decir a un aprendizaje reflexivo y verdadero

## BIBLIOGRAFÍA

Habermas Jürgen, Identidad nacional e identidad postnacional entrevista con J.M. Ferry en identidades nacionales y postnacionales. Ed. Etnos. Madrid, 1989

Groethuysen, B. *Antropología Filosófica*. Ed. Losada, Buenos Aires. 1951..

PLATON, *El Banquete*, Obras Completas, Trad: Maria Araujo y otros, Aguilar S.A. Madrid ,1986

Pankiv, R; *El Eros en la Educación*, en Agora Philosophica. Revista Marplatense de Filosofía.N °17-18, Vol. IX, 2008.

## PAGINAS CONSULTADAS

<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/42>

[www.nueva –acropolis . es/filosofia/articulos/Platón ... amor.htm](http://www.nueva-acropolis.es/filosofia/articulos/Platón...amor.htm)

[www.bibliacatolica.com.br/16/53/13.php](http://www.bibliacatolica.com.br/16/53/13.php)

# REGULARIDADE E INSERÇÃO NOS JOGOS DE LINGUAGEM

**Cristiane Maria Cornelia Goyyschalk**

*Toda explicação tem o seu fundamento no adestramento. (Os educadores devem lembrar-se disto)*  
Wittgenstein (Z §419)<sup>110</sup>

## Resumo

A partir da terapia wittgensteiniana aplicada às diversas soluções filosóficas dadas ao problema do significado (idealistas, realistas ou céticas), tem-se como objetivo refletir sobre o papel do treinamento no processo de aprendizagem. Um dos resultados desta terapia é o de que o conhecimento que consideramos verdadeiro e inquestionável não se refere a nada extralingüístico; somos apenas adestrados (*abrichtet*), por meio de uma educação comum, para dominar certas técnicas. Através de exemplos que ilustram esta idéia no campo educacional, defende-se a tese de que o que possibilita uma criança se inserir em um novo jogo de linguagem é a sua capacidade para agir regularmente em situações novas, o que se dá através de um processo gradual, não há saltos. Embora diversas vertentes pragmáticas da educação desde o final do século XIX já tivessem preconizado a importância da atividade da criança para o aprendizado de conteúdos, não se considerou até agora o papel da linguagem como constitutivo destes significados. As teorias da aprendizagem fundamentadas em epistemologias metafísicas estão atreladas a uma concepção referencial da linguagem ao procurarem os fundamentos do significado em reinos empíricos ou ideais. Conseqüentemente, ainda postulam um aprendizado

---

<sup>110</sup> Como sabemos, embora Wittgenstein seja frequentemente acusado de não levar em consideração a obra dos filósofos que o precederam e de não conhecer a história da filosofia, uma leitura mais atenta de suas reflexões nos conduz a várias questões centrais da filosofia tradicional. De fato, Wittgenstein está o tempo todo abordando os enigmáticos problemas do campo filosófico, representados na voz de interlocutores de peso, como Platão, Santo Agostinho, William James, seus mestres Russell e Frege, entre outros com quem dialoga, muitas vezes contrapondo diferentes posições sobre um mesmo tema, transformando, assim, seu texto em uma polifonia. Às vezes não é fácil discernir qual das vozes presentes é a do próprio Wittgenstein, exercendo a função terapêutica de dissolver as confusões conceituais entranhadas no pensamento de seus interlocutores. Terapia, a bem dizer, não no sentido psicológico, mas no sentido filosófico e linguístico, ao sugerir que olhemos para os usos efetivos de nossos conceitos, trazendo-os de volta para o atrito do chão de seu emprego em situações efetivas ou mesmo imaginadas. É neste sentido que procura esclarecer as confusões que são geradas no debate filosófico quando se passa a postular entidades metafísicas extralingüísticas como resposta aos enigmas filosóficos.

natural que decorreria de uma experiência empírica, ou a partir de estruturas cognitivas, como se fundamentos últimos extralingüísticos guiassem a ação. Da perspectiva de uma epistemologia que incorpora os resultados terapêuticos da filosofia da linguagem de Wittgenstein, denominada de Epistemologia do Uso, foi possível concluir que a própria ação já é de natureza convencional, no sentido que é orientada por regras da linguagem que são aprendidas, na maior parte das vezes, tacitamente, e que poderiam ter sido outras, em outras formas de vida. Este aprendizado se dá através de um treinamento/adestramento que possibilita a criação de um espaço de manobra, certo grau de liberdade de ação, dado pelo jogo de linguagem em que o aluno vai sendo gradualmente inserido.

**Palavras-chave:** adestramento, Wittgenstein, jogo de linguagem, ensino e aprendizagem.

A grande questão filosófica que está por trás das considerações de Wittgenstein são as enigmáticas relações entre a linguagem e o mundo e o que confere legitimidade ao conhecimento expresso linguisticamente<sup>1</sup>. Suas observações sobre estas relações– ou como se torna possível atribuir significado aos fatos do mundo, uma vez que a linguagem, por um lado, e os fenômenos empíricos, por outro lado, têm naturezas muito diversas – são extremamente relevantes para se pensar o papel da educação escolar como um dos lugares em que se constroem estes sentidos. Pretendo apresentar o impacto de suas reflexões sobre as tradicionais respostas oriundas do campo da epistemologia, tendo em vista a questão de como se dá a inserção de um indivíduo nos diversos jogos de linguagem, em particular, no contexto escolar.

Há pelo menos três grandes concepções filosóficas que procuram dar uma resposta à questão de *como* conhecemos o mundo e de qual é a natureza deste conhecimento: o ceticismo, e as principais concepções que se opõem a ele, como o idealismo e o realismo. De modo bastante sucinto, poderíamos dizer que para o ceticismo não é possível determinar os fundamentos últimos do conhecimento, todo conhecimento é relativo e pode ser refutado. É sempre possível duvidar. Já para a concepção idealista do conhecimento, haveria uma subjetividade comum fundamentando a legitimidade das proposições, julgando-as verdadeiras ou falsas. Por último, para os realistas, o critério de verdade estaria na verificação da correspondência destas proposições com os fatos do mundo (não só o mundo empírico, podendo ser também um mundo ideal, como o céu platônico, o mundo das ideias de Platão em versões neoplatônicas, posição que o próprio Wittgenstein acatou na primeira fase de



seu pensamento, ainda influenciado pelo logicismo dos filósofos e matemáticos como Russell e Frege, ao elaborar a sua primeira grande obra, o *Tractatus Logico-Philosophicus*). Na primeira fase de seu pensamento, Wittgenstein postula que toda proposição significativa é passível de ser decomposta em proposições elementares articuladas logicamente entre si, que por sua vez, seriam compostas por palavras que se referem a objetos simples no mundo. Temos aqui nesta primeira obra de Wittgenstein uma concepção atomista do conhecimento, onde toda proposição com sentido pode ser decomposta em elementos mínimos, os nomes, que correspondem biunivocamente aos objetos simples no mundo.

É só a partir do final da década de 20, após uma experiência de seis anos dando aulas no ensino primário para crianças no interior da Áustria, que Wittgenstein irá questionar sua concepção atomista de significação presente no *Tractatus* e fazer a crítica ao modelo referencial de linguagem subjacente a esta concepção. (Para o Wittgenstein do *Tractatus*, seria através dos nomes que a linguagem toca o mundo. Assim, pressupunha que todo conhecimento verdadeiro se referia a algo extralinguístico no mundo). Vai se dando conta de que não só a sua concepção logicista do conhecimento, como também as demais concepções epistemológicas herdeiras do platonismo, incorrem no mesmo erro, na medida em que todas elas pressupõem que o significado de nossas expressões linguísticas teriam uma existência autônoma fora da linguagem: para os idealistas estaria em um mundo mental ou ideal, ainda a ser melhor explorado; e do ponto de vista dos realistas, este algo extralinguístico estaria presente de alguma forma no mundo empírico ou teria uma existência em um mundo ideal, independentemente da mente humana.

Embora esta classificação seja bastante simplista e geral, uma vez que são inúmeras as vertentes céticas, idealistas ou realistas do conhecimento, para os nossos propósitos será suficiente, pois pretendo apenas apresentar alguns exemplos de como

Wittgenstein lida terapeuticamente com essas diferentes abordagens do conhecimento, forjando conceitos como os de “jogo de linguagem”, “semelhanças de família”, “forma de vida”, etc., e curiosamente, introduzindo também em suas reflexões a palavra *Abrichtung*, traduzida para a língua inglesa como *training*, e para o português como “treinamento”, tendo como finalidade “dissolver” questões tradicionais da filosofia. Alguns comentadores de Wittgenstein<sup>111</sup> chamam a atenção para o fato de que

---

<sup>111</sup> Cf. Hamlyn (1989), Stickney (2008) e Luntley (2008).

esta palavra, *Abrichtung*, seria melhor traduzida por “adestramento”, pois é utilizada na língua alemã para se referir ao treinamento de animais, e não de humanos<sup>112</sup>. De todo modo, esse conceito, como veremos a seguir, irá desempenhar um papel fundamental na crítica que Wittgenstein endereçará às tradicionais concepções epistemológicas, ao se dar conta da presença do modelo referencial de linguagem (ou designativo como alguns preferem) subjacente a todas elas<sup>113</sup>. Vejamos como Wittgenstein faz a terapia filosófica deste modelo, no sentido de esclarecer as confusões filosóficas a que esta concepção referencial de linguagem conduz.

Pouco tempo depois de retornar à universidade de Cambridge em 1929 após sua experiência como professor para crianças de escola primária, já no início dos anos 30, Wittgenstein não falará mais em linguagem, mas em “jogos de linguagem”. Agora não mais com crianças à sua frente, mas com alunos de graduação e mesmo colegas também docentes da universidade assistindo às suas aulas, Wittgenstein vai pedir a eles que não pensem, mas *olhem* como utilizamos as nossas palavras efetivamente no interior destes jogos. Porque se olharmos, insiste ele, veremos que, ao pronunciarmos uma palavra não nos referimos a algo que esteja fora da linguagem, não há uma essência a ser alcançada por trás dos diferentes usos de uma palavra, mas apenas semelhanças. Por exemplo, se pronuncio a palavra vermelho, a que se refere esta palavra? Haveria algo como a vermelhidão em si comum a todos os objetos vermelhos? Se olharmos como de fato usamos esta palavra *veremos* que a aplicamos a diferentes objetos com diferentes tonalidades de vermelho. E como se ensina a uma criança esta cor? Apontando para estes diferentes objetos dizendo, “esta pasta é vermelha”, “esta blusa é vermelha”, “tal cadeira foi pintada de vermelho”, sem que haja uma essência de vermelho acompanhando todas estas aplicações da palavra vermelho, apenas tonalidades semelhantes de vermelho. Como sabemos quando uma criança aprendeu a aplicar esta cor corretamente? Quando apontamos para um objeto com uma tonalidade de vermelho, ainda não conhecida pela criança, e ela diante deste objeto é capaz de afirmar: “Ah, então isto também é vermelho?” E desta forma vai aprendendo todas as outras cores, vai incorporando o que Wittgenstein passará a chamar de gramática das cores, ou seja, as regras que aprendemos a seguir para organizar nosso mundo empírico por meio do uso de palavras como vermelho, azul, amarelo, verde... imersas em diversas atividades. Por

---

<sup>112</sup> <sup>3</sup> Neste texto passarei a usar as palavras treinamento e adestramento no mesmo sentido, sempre que me referir ao ensino de técnicas de inserção aos jogos de linguagem.

<sup>113</sup> Sinteticamente, podemos dizer que este modelo nos leva a afirmar que o significado de uma palavra é o objeto que ela substitui.

exemplo, se uma criança que não conhece ainda uma determinada cor, por exemplo, a cor branca, e me pergunta, “o que é branco?”, aponto para um objeto, por exemplo, este copo branco e digo, “isto é branco”. Temos aqui uma série de atividades envolvidas com a palavra branco: o meu gesto ostensivo apontando para este copo já não é um movimento empírico qualquer, passa a ter uma função transcendental, diz *o que é ser branco*<sup>114</sup>; e o copo também não é mais um objeto empírico qualquer, passar a ser uma amostra de branco. O gesto que aponta constitui uma ligação interna<sup>115</sup> entre a palavra “branco” e o objeto branco apontado, ou seja, temos aqui uma ligação de sentido entre signos, não se está apontando para fora da linguagem. Trata-se da constituição de uma relação entre dois fatos linguísticos. Tanto o gesto ostensivo como o copo são incorporados pela linguagem como instrumentos linguísticos para a constituição do sentido da palavra branco. Assim, vai se formando o jogo de linguagem das cores, com regras que são aprendidas e seguidas. Estas regras que envolvem fragmentos do empírico (objetos, ações, etc.) com função linguística vão constituindo uma determinada gramática das cores.

Em outra forma de vida, esta gramática poderia ser diferente. Sabemos que há tribos de índios norte-americanos que classificam as cores em cores frescas, secas, etc. No Japão, até um tempo atrás, não se distinguia o verde do azul, havia apenas uma palavra para se referir tanto a objetos azuis como a objetos verdes. Entre os esquimós, como se sabe, há mais de cem palavras para designar tonalidades diferentes de gelo, e que nós, brasileiros e portugueses chamaríamos talvez de branco, ou cor gelo indiscriminadamente, enquanto que para um esquimó saber distinguir uma da outra é uma questão de sobrevivência. Dependendo da tonalidade de branco do gelo sobre o qual um esquimó pisa, pode ser fatal... Mas não só nestes casos, em geral, aplicamos as palavras envoltas com atividades, estabelecendo-se, assim, regras que são seguidas coletivamente. Daí Wittgenstein utilizar o termo “jogo de linguagem”, pois, na verdade, trata-se de atividades regradas, como em um jogo qualquer, seja o jogo de bola, jogo de cartas, o jogo das cores, dos números etc..

Em sua obra, *Investigações Filosóficas (IF)*, Wittgenstein *mostra* (e não *diz*) como efetivamente somos introduzidos nos diferentes jogos de linguagem, dos mais primitivos aos mais complexos, recorrendo a exemplos e mesmo inventando jogos de linguagem. Logo no início das *IF*, Wittgenstein apresenta uma situação que caracteriza

---

<sup>114</sup> Estou utilizando o termo transcendental no sentido atribuído por Moreno (2005), a saber, de natureza *a priori* e formal.

<sup>115</sup> Estou usando a expressão ligação interna para me referir às ligações de sentido (convencionais), em oposição ao que Wittgenstein denomina de relações externas, causais, como ocorrem nas ciências empíricas

um jogo de linguagem bem simples, onde um pedreiro ordena a seu ajudante que traga uma lajota. Ao pronunciar a palavra “lajota” o pedreiro aponta para um determinado local. Compreender esta ordem neste jogo de linguagem é agir conforme a ordem, ou seja, levar a lajota para o local apontado. Supõe-se que o ajudante tenha sido treinado a seguir esta ordem, que saiba reagir como se espera quando ouve o grito “lajota!”, ou melhor, que seja capaz de associar o som lajota ao objeto lajota e se movimentar na direção indicada. Em termos wittgensteinianos, compreender a ordem é ser capaz de seguir a regra expressa pelo som da palavra internamente ligada ao gesto indicativo de direção. Em outra forma de vida talvez aquela ordem (“lajota!”) acompanhada deste mesmo gesto não seja compreendida ou leve a uma ação totalmente diferente. Outro treinamento teria ocorrido. Mesmo nas nossas formas de vida, como vimos, o gesto ostensivo pode ser utilizado tanto para a nomeação (quando digo, “isto é branco”), como para indicar uma direção. Seguimos uma mesma regra de modos diferentes, em função do contexto, do jogo de linguagem em que o gesto está inserido.

Em um jogo de linguagem mais complexo como o da aritmética, também seguimos regras, como por exemplo, quando uma criança aprende a somar. O professor diz a ela, “some 3 e 4!”. Aqui também ser capaz de seguir a regra da soma envolve um treinamento, um domínio de técnicas como a técnica da contagem, um modo particular de agrupar os elementos a serem somados, etc. Uma criança não aprende naturalmente a contar, ela é treinada a memorizar os números numa certa ordem e a operar com eles de uma determinada forma. Enfim, o treinamento/adestramento parece exercer um papel

fundamental na elaboração de nossos diversos saberes, tanto os proposicionais como os procedimentais (o “saber que” e o “saber fazer”)<sup>116</sup>. Compreender a proposição “3 + 4 =

7” envolve não só o conhecimento dos signos lingüísticos (os números e os sinais de soma e de igualdade) como também um saber fazer, uma prática, que poderia ter sido outra (ver fig. 1).



Fig. 1

Deste modo, Wittgenstein através de inúmeros exemplos mostra que não precisamos formular teorias metafísicas sobre a natureza do conhecimento e sua legitimidade, uma vez que o conhecimento que consideramos verdadeiro e inquestionável não se refere a nada extralingüístico; somos apenas *adestrados*, por meio de uma educação comum, para dominar certas técnicas (do mesmo modo que se adestra animais, e obviamente, alguns animais são mais facilmente adestrados do que outros para determinadas tarefas). Na verdade, há uma intensa polêmica entre filósofos da educação que se inspiram em Wittgenstein para pensar o ensino e os processos de aprendizagem. Alguns deles defendem a posição de que o treinamento já pressupõe uma racionalidade inata no homem, de base biológica que o difere de outros animais. Outros, nos quais me incluo, não pressupõem uma racionalidade *a priori*, que explicaria o fato de que o homem é mais facilmente adestrado/treinado. Investigar estas diferenças de desempenho não compete ao filósofo, mas a ramos das ciências empíricas que se interessam por processos psicofisiológicos, que possuem outras finalidades da investigação.

De uma perspectiva filosófica, o que importa é este modo de agir comum, estas práticas aprendidas por mero adestramento, é isto que irá constituir o solo para os nossos acordos mais profundos e que se cristalizam *na linguagem*, e não fora dela. É a

---

<sup>116</sup> Esta distinção introduzida por Wittgenstein foi apropriada pelos denominados filósofos analíticos da educação, dentre os quais, Ryle (), Scheffler () e Oakeshott ().

partir deste solo de natureza convencional que todo conhecimento é construído, através de um adestramento em nossas práticas e modos de agir no interior de uma forma de vida. Segundo as palavras do próprio Wittgenstein, citadas logo no início deste texto: “Toda explicação tem o seu fundamento no adestramento. (Os educadores deviam lembrar-se disto)” (Z §419)

Como se pode ver, esta é uma tese forte, ainda mais para um filósofo que se recusa a formular qualquer tipo de tese, mas apenas fornecer esclarecimentos conceituais e dissolver questões de natureza metafísica. No entanto, vejamos mais detidamente *como* Wittgenstein apresenta esta “tese”, e como ele se defende da acusação de ser um behaviourista ou um relativista radical. Afinal, seria o conhecimento humano mero produto de adestramento, apenas variando de uma forma de vida para outra? Como se dá efetivamente a passagem do empírico para o simbólico? Os intérpretes de Wittgenstein têm-se digladiado em torno destas questões, principalmente no campo da educação. Sente-se falta, ainda, de uma compreensão mais aprofundada de como Wittgenstein usa o termo “adestramento” [*Abrichtung*] e suas consequências

epistemológicas. Estaria Wittgenstein defendendo algum tipo de relativismo behaviourista?

### **Wittgenstein: um relativista?**

Começamos pela refutação que Wittgenstein faz do ceticismo, o que não significa que defenda posições dogmáticas, como as do realismo ou do idealismo, como veremos. O que também não significa que vá aderir a um relativismo radical, ou que seja um mero convencionalista, como alguns comentadores afirmam. Embora não negue a possibilidade de sempre duvidarmos, sim, é sempre possível duvidar, Wittgenstein se pergunta: mas por que, então, não duvidamos?

No parágrafo 84 das IF Wittgenstein imagina a possibilidade de um jogo que seja totalmente delimitado por regras. Regras que não permitem a introdução de nenhuma dúvida. Mas em seguida se pergunta: “Não podemos imaginar uma regra que regule o emprego da regra? E uma dúvida que remova *aquela* regra – e assim por diante?”. Embora seja possível imaginar que isto ocorra, segundo Wittgenstein isto não quer dizer que estaríamos duvidando de tudo, só porque sempre podemos *imaginar* uma dúvida. Neste mesmo parágrafo 84 das *Investigações*, ele continua:

Posso imaginar muito bem que alguém, toda vez que vai abrir a porta de sua casa, duvide se atrás dela não se abriu um abismo, e que ele se certifique disso, antes de entrar pela porta (e pode resultar alguma vez que ele tinha razão) – mas nem por isso eu duvido no mesmo caso.

Como se vê neste exemplo de Wittgenstein, agimos convictamente no nosso dia a dia. Quando vamos entrar em casa depois de um dia de trabalho não costumamos olhar se do outro lado da porta se abriu um abismo... Seguimos certas regras cegamente, não há margens para dúvidas, mesmo que, por um exercício de imaginação ou em casos muito particulares, possamos colocá-las em questão. Além do que, segundo Wittgenstein, nossas crenças estão interligadas, colocar em dúvida *uma* delas significa colocar abaixo todo um sistema de crenças, toda uma visão de mundo. Por exemplo, duvidar que “esta é minha mão” seria duvidar que estou aqui falando com vocês, de que existo, que vocês existem... e assim por diante. Em uma das passagens de sua obra *Da Certeza*, no §232, um dos interlocutores de Wittgenstein afirma categoricamente: “Poderíamos duvidar de cada um destes fatos, mas não poderíamos duvidar de *todos*.” Em seguida vem a voz do terapeuta:

Não seria mais correto dizer: “não duvidamos de *todos* eles”?

Que não duvidemos de todos eles é simplesmente nossa maneira de julgar e portanto de agir.

Como se vê na passagem acima, Wittgenstein altera o tempo do verbo: de “não poderíamos duvidar” passa para “não duvidamos”, enfatizando que não se trata apenas de uma possibilidade, mas que *efetivamente* agimos assim. Não duvidamos que  $3 + 4 = 7$ , que quando alguém usa o gesto ostensivo em um determinado contexto está indicando uma direção, etc. Estes acordos interconectados entre si são a base para o nosso julgamento sobre o mundo, são os limites do verdadeiro e do falso, agimos de acordo com esta visão de mundo construída paulatinamente ao sermos inseridos nos diferentes jogos de linguagem de uma forma de vida, como Wittgenstein explicita em outra passagem de *Da Certeza*:

Ensinamos uma criança que “esta é sua mão”, e não que “talvez (ou provavelmente) esta seja sua mão”. É assim que uma criança aprende os inumeráveis jogos de linguagem que se ocupam de sua mão. Uma investigação ou pergunta, 'se esta é realmente uma mão' nunca ocorre a ela. Nem, por outro lado, ela aprende que *sabe* que esta é uma mão. (DC §374, minha tradução)

Nesta passagem Wittgenstein grifa a palavra “sabe”, uma vez que para ele, a proposição “esta é sua mão” não se refere a algo no mundo a ser verificado como verdadeiro ou falso. Com esta proposição não está se descrevendo nada, não é um conhecimento sobre algum fato do mundo, apesar de sua aparência empírica. Desempenha outro papel, o de uma moldura: é uma forma de organizar e de atribuir sentido aos fatos do mundo que de algum modo fazem parte dos “inumeráveis jogos de linguagem” em que se aplica a palavra mão. Passa a fazer sentido, por exemplo, dizer que minhas mãos estão doendo de frio, que a mão esquerda de alguém é mais forte que a direita (ou vice-versa), que fulano tem mão de artista, enfim, estas sim, afirmações que podem ser verificadas empiricamente a partir de diferentes critérios dos diversos jogos de linguagem em que estão inseridas. Como se vê, Wittgenstein não é um relativista radical, no sentido de que a imagem de mundo construída no interior de uma particular forma de vida poderia ser qualquer coisa; pelo contrário, as proposições que expressam nossos acordos mais profundos são necessárias e vitais para a comunicação e a expressão de valores no interior de uma forma de vida, passando a orientar e atribuir sentidos às nossas ações. Não se trata, portanto, de um *conhecimento* no sentido canônico da palavra, pois estas proposições envolvem um acordo essencial: são simplesmente aceitas no interior de uma determinada comunidade como normas de sentido. É o que Wittgenstein passará a chamar de proposições gramaticais, é a gramática que está dentro de nós: “A gramática diz que espécie de objeto uma coisa é. (Teologia como gramática)” (IF, #373)

A partir destas reflexões, Wittgenstein transpõe o aparente abismo entre linguagem, pensamento e mundo, dissolvendo falsas questões epistemológicas (realistas, idealistas e céticas) ao mostrar através destes exemplos que “a essência se expressa na gramática” (IF #371), concluindo que: “Assim como tudo que é metafísico, a harmonia entre pensamento e realidade é encontrada na gramática da nossa linguagem” (PG, p.161). Em outras palavras, são os diversos *jogos de linguagem* que possibilitam as enigmáticas relações entre linguagem e mundo, entendidos como atividades regradas que se apropriam de objetos do mundo empírico como ferramentas lingüísticas. As regras que aprendemos a seguir constituem diferentes gramáticas, um



sistema de crenças que passa a fazer parte de cada um de nós.

### **Implicações educacionais**

A partir destas idéias de Wittgenstein o que pretendo explorar mais é: *como* somos introduzidos a estes sistemas de crenças, que são a base de nosso julgamento e que orientam toda nossa ação significativa? Qual é a natureza deste treinamento que permite ao ajudante do pedreiro responder adequadamente à ordem “traga-me uma lajota!” e ao estudante de matemática a aplicar a regra da soma corretamente? Poderíamos imaginar que o ajudante do pedreiro tivesse apenas sido treinado a responder mecanicamente às ordens dadas. No entanto, em jogos mais complexos, como no caso da matemática, espera-se que o aluno seja capaz não só de efetuar as somas aprendidas, mas que também seja capaz de efetuar somas que ainda não foram

ensinadas pelo professor. Em outras palavras, espera-se que o aluno desenvolva uma autonomia que o torne capaz de transcender os exemplos ensinados pelo professor. Mas o que permite este *salto*?

Para responder a essa questão são formuladas teorias educacionais que, ora pressupõem um desenvolvimento natural de estruturas cognitivas, ou seja, postula-se uma única racionalidade (dadas as mesmas condições empíricas, como defende o construtivismo piagetiano); ora se postula competências em abstrato (capacidade de resolver problemas, de argumentar etc.) supondo que estas correspondam a estruturas mentais em desenvolvimento, ainda a serem caracterizadas pelas ciências cognitivas (como defende, por exemplo, a pedagogia das competências). Ambas vertentes educacionais em voga no Brasil através dos discursos oficiais e de livros didáticos, têm disseminado *slogans* tais como “A criança constrói o seu próprio conhecimento”, “deve-se construir as competências desde a escola básica”, entre outros, como se houvesse um desenvolvimento natural e quase que espontâneo da racionalidade na criança, ou então, estruturas cognitivas (as tais das competências) que devem ser desenvolvidas a partir de “situações-problema”. Penso que é possível usar a “navalha de Wittgenstein”, e dispensar esta proliferação de entidades a que estas teorias recorrem para fundamentar o processo de aprendizagem. Basta olhar, como sugere Wittgenstein, como somos efetivamente inseridos em nossos diversos jogos de linguagem, e reconhecer o papel crucial que o adestramento exerce na constituição de uma racionalidade.

### **Capacidades naturais ou treinamento?**

Para estas concepções pedagógicas a palavra “treinamento” é vista com aversão, pois é identificada como técnicas de ensino pertencentes a uma pedagogia dita “tradicional”, que enfatizaria a memorização em detrimento do desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva e crítica. Se a palavra “treinamento” desperta tal ojeriza entre estas concepções pedagógicas herdeiras da escola nova, movimento que surgiu no final do século XIX e que enfatizava a autonomia do aluno e os métodos ativos de ensino (“o aluno deve aprender fazendo”), imaginem como seria a reação à defesa de uma concepção de ensino e aprendizagem que ressaltasse a importância de um *adestramento* dos alunos como condição de aquisição de conhecimento... Embora, mais uma vez, esta não seja uma tese explícita de Wittgenstein – que nunca se dispôs a formular qualquer teoria de aprendizagem, ou a fazer psicologia infantil<sup>117</sup>, penso que

---

<sup>117</sup> “Estou fazendo psicologia infantil? – Estou fazendo uma conexão entre o conceito de ensino e o

suas reflexões sobre “seguir regras” e os modos como somos treinados para segui-las elucidam a maior parte das questões filosóficas na educação que se preocupam com a enigmática passagem do homem “natural” para a cultura em que vive, por meio da educação. Em outras palavras, permite responder, ou melhor, *dissolver* questões, tais como, “quais são as capacidades que fornecem ao aluno o aparato para responder a razões?”<sup>118</sup> e reformulá-las para: O que permite que o aluno vá além das instruções que

recebe? Qual seria o papel de um treinamento/adestramento no desenvolvimento de uma racionalidade seja ela qual for?

Antes de mais nada, vejamos em que sentido Wittgenstein utiliza da palavra adestramento [*Abrichtung*] em suas reflexões, tendo em vista afastá-lo das acusações de ter assumido um behaviourismo tosco e dogmático<sup>119</sup>. Na verdade, o próprio Wittgenstein fornece os argumentos para rebater estas apressadas acusações, apenas sugerindo que observemos como as crianças são efetivamente ensinadas, independentemente das posições filosóficas que estejam se digladiando entre si, no campo da educação:

Um homem é realista convicto, outro é um idealista convicto e ensina os seus filhos adequadamente. Num assunto tão importante como a existência ou não-existência do mundo externo, nenhum deles quer ensinar algo de errado aos seus filhos.

Que se lhes ensina? A dizer: “Existem objetos físicos” ou o oposto?

Se alguém não acredita em fadas, não precisa de ensinar aos filhos “Não existem fadas”: pode omitir ensinar a palavra “fada”. Em que ocasião deve dizer: “Existem...” ou “Não existem...”? Só quando encontra pessoas de crença contrária. (Z §413)

E Wittgenstein continua no parágrafo seguinte:

Mas, apesar de tudo, o idealista ensinará aos seus filhos a palavra “cadeira”, pois quer decerto ensiná-los a fazer isto e aquilo, por exemplo, a ir buscar uma cadeira. Onde reside então a diferença entre o que crianças educadas por um idealista ou por um

---

conceito de significado” (Wittgenstein, Z §412).

<sup>118</sup> Cf. Luntley, M. (2008).

<sup>119</sup> Esta polêmica foi travada entre Stickney (2008) e Luntley (2008) nos artigos citados.

realista dizem? Não será a diferença apenas no grito de guerra? (Z §414)

Como observa Wittgenstein, é no *uso* de palavras como cadeira, entre outras, ao aprender a *fazer* algo (Z§416) que nossas certezas vão sendo construídas gradualmente, sem que seja necessário explicitá-las, como por exemplo, a certeza de que “a cadeira existe”. São nossas práticas e modos de agir que vão formando o substrato do nosso conhecimento sobre o mundo, ou seja, são a base de nossos julgamentos do que consideramos verdadeiro ou falso. É neste sentido que Wittgenstein havia afirmado que toda explicação tem o seu fundamento no treino, e que os educadores deviam lembrar-se disto. (Z §419).

Quando empregamos uma palavra como “cadeira”, “mão” ou outra palavra qualquer, estamos transmitindo tacitamente hábitos, modos de agir, que fazem parte de uma forma de vida. São *formas*, modos usuais de se fazer as coisas, de se sentar numa cadeira, usar a mão para acenar para alguém, etc., enfim, são regras pertencentes a diversas instituições e que seguimos cegamente, do mesmo modo que ao dirigirmos um carro seguimos as placas de trânsito. Estas placas não se referem a nada, apenas orientam a nossa ação. Digo que não infringi as leis do trânsito ao dirigir num certo local se soube seguir corretamente as placas indicativas, independentemente do trajeto efetivamente percorrido. Estas reflexões de Wittgenstein nos levam a, pelo menos, duas consequências, uma de natureza epistemológica e outra educacional, ambas intimamente vinculadas.

### **Consequência epistemológica**

Como vimos, a condição para um conhecimento verdadeiro não se reduz a uma correspondência entre linguagem e mundo, onde o significado seria o objeto que a palavra substitui (localizado na mente, no mundo empírico ou em algum reino ideal), mas consiste também em um *adestramento* que nos insere nos diferentes jogos de linguagem, os quais envolvem não só palavras, mas modos comuns de agir. Enfim, somos treinados não só a dominar determinadas técnicas, mas também a concordar com certos julgamentos. Wittgenstein insiste que este acordo não está *a priori* no espírito das pessoas, este acordo é de natureza pública. São regras que seguimos cegamente, e que

na maior parte das vezes nem são explicitadas. Somos adestrados a seguir regras:

Não consigo descrever como (em geral) aplicar regras, exceto ensinando-o, adestrando-o a aplicar regras. (Z §318)

São os diferentes usos da palavra “mão” que fazem com que sigamos regras tais como “esta é minha mão”, “minha mão existe”, “só eu sinto a dormência de minha mão” e assim por diante. Regras que são seguidas do mesmo modo que se reage a uma ordem:

Seguir uma regra é análogo a cumprir uma ordem. Adestra-se para isto e reage-se à ordem de uma maneira determinada. Mas como entender isso se a reação das pessoas tanto diante da ordem como diante do treinamento é diferente: um reage *assim* e outro de *modo diferente*? Quem está então com a razão? (IF §206)

Para responder a esta pergunta Wittgenstein introduz o conceito de “regularidade”. *Ser regular não significa ser uniforme*. A regra não determina a ação. Duas pessoas que reagem a uma ordem diferentemente podem ter razão, há um espaço de manobra, que é dado pelo jogo de linguagem. É o modo de agir comum dos homens que se torna o sistema de referência por meio do qual interpretamos, por exemplo, uma língua estrangeira, ou dito ainda de outro modo, é a regularidade entre sons e modos de agir que permite a comunicação e a compreensão de uma língua<sup>120</sup>. Penso que esta é a chave para entendermos o papel do adestramento na inserção em jogos de linguagem pertencentes a uma forma de vida.

### **Consequência educacional**

O adestramento é um modo de se apresentar regularidades nas mais diferentes áreas do conhecimento. É o que possibilita seguir uma regra, condição para a atribuição de sentidos aos fatos do mundo, ou seja, para que haja conhecimento. No parágrafo 208 das IF Wittgenstein se pergunta: “Como explicar para alguém o significado de “regular”, “uniforme”, “igual”? Sua resposta parece não deixar dúvidas, diferentemente da orientação das teorias educacionais já citadas, trata-se de um processo de *instrução*, onde a explicação destas palavras se reduz a um treinamento intensivo, recorrendo-se às

---

<sup>120</sup> Cf. IF §207.

seguintes técnicas:

(...) vou ensiná-lo a usar as palavras mediante *exemplos* e *exercícios*. - E não vou lhe transmitir menos do que eu mesmo sei.

Nesta instrução vou lhe mostrar, portanto, as mesmas cores, os mesmos comprimentos, as mesmas figuras, vou fazê-lo encontrá-las e produzi-las, etc. Vou instruí-lo a dar continuidade a ornamentos em série, 'uniformemente', seguindo uma ordem. - Além disso, vou instruí-lo a dar continuidade a progressões. E assim, p. ex., seguindo . . . . continuar assim: .... .. .

Mostro-lhe como se faz, ele faz como lhe mostro; e eu o influencio mediante manifestações de consentimento, de rejeição, de expectativa, de animação. Deixo-o fazer, ou impeço-o de fazer; etc. (IF §208)

Vemos aqui, claramente, exemplos de como adestrar o aluno a usar determinados conceitos, em particular conceitos que expressam certa regularidade. Até expressões mais abstratas como “e assim por diante” e “assim por diante *ad infinitum*”

são passíveis de serem explicadas utilizando-se apenas um gesto. Um gesto que tem uma função comparável à de apontar para um objeto ou para um lugar, mas que, neste contexto, aponta para o espaço de manobra dado no jogo de linguagem. Não há aqui, na verdade, um “salto” na aprendizagem, como havia sido sugerido inicialmente, como se a partir de um *insight* fossemos capazes de “ir adiante”, mas apenas a inserção em uma região de usos distintos de uma mesma palavra com semelhanças de família entre si.

É através destes exemplos que Wittgenstein nos esclarece o processo que

“cristaliza” o aspecto formal do adestramento, visto por ele como uma *instrução* que possibilita ao aluno ir além dos exemplos. O gesto, por exemplo, que exprime o conceito de regularidade, transcende uma mera repetição, é uma regra que passa a *orientar* a ação, e não a determiná-la. Cria-se um espaço do possível, o aluno passa a produzir uma mesma figura de modos diferentes, entretanto, considerados todos legítimos. Além do que, o gesto para a continuidade da ação não se reduz a um gesto empírico qualquer, passa a ter uma função normativa, diz como se deve proceder com regularidade. É claro que o gesto não garante a continuidade da ação, espera-se apenas que o aluno continue, tal como foi apontado. Independentemente de eventuais estruturas mentais, como condição psicofisiológica que permite a resposta que se espera do aluno, (continuar a desenhar ornamentos ou dar continuidade a uma progressão aritmética), é este treino que constitui a base dos acordos em uma forma de vida, acordos cristalizados na linguagem através das práticas (como os gestos) que estão envolvidas com as palavras. Digo “continue!” concomitantemente com o gesto de mão, do mesmo modo que se me perguntassem o que é “mesa” apontaria para este objeto e diria “isto é uma mesa”, ou ainda, se me perguntassem onde é a saída da sala, apontaria para a porta e diria, utilizando do mesmo gesto, “pra lá!”. Um mesmo gesto empírico que no interior destes diferentes jogos de linguagem indica finalidades diferentes, diz como agir e

prosseguir agindo para além dos exemplos<sup>121</sup>. Vemos aqui, em cada um destes

---

<sup>121</sup> Mas poderíamos nos recusar a fazer certos usos das palavras, ou a aprender determinadas técnicas. O que nos leva a incorporar estes modos usuais de agir? Segundo Wittgenstein, aceitamos aprender técnicas que mostram ser valiosas para nós.

casos, mais uma *transição* de usos do que propriamente um “salto”.

Em suma, voltando à questão do embate entre as diferentes concepções epistemológicas subjacentes às teorias pedagógicas, Wittgenstein não nega em nenhum momento a existência de processos mentais ou empíricos na aquisição de conhecimento, simplesmente chama a atenção para o fato de que as condições de *sentido* do que é dito não estão *a priori* em estruturas mentais em desenvolvimento ou em algum outro reino, seja empírico ou ideal. Estas condições são públicas e são cristalizadas na linguagem, fazem parte de uma forma de vida. Lembrando que a linguagem para Wittgenstein não se reduz a um amontoado de palavras: gestos, amostras, sensações privadas e diversas atividades são incorporadas à linguagem como instrumentos linguísticos, como regras que seguimos cegamente, e que poderiam ser outras em outra forma de vida. E é o aprendizado destas regras (o que envolve um adestramento) que nos permite prosseguir agindo *regularmente* em novas situações, sem mais recorrer ao auxílio do professor.



## Bibliografia

HAMLYN, D. W. "Education and Wittgenstein's Philosophy". In: *Journal of Philosophy of Education*, vol.23, nº2, 1989.

MORENO, Arley Ramos. *Wittgenstein – através das imagens*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Introduction à une épistémologie de l'usage*. Paris: L'Harmattan, 2011.

STICKNEY, J. "Wittgenstein's „Relativity”: Training in language-games and agreement in *Forms of Life*". In: *Educational Philosophy and Theory*, vol.40, nº5, 2008.

LUNTLEY, M. "Training and learning". In: *Educational Philosophy and Theory*, vol.40, nº5, 2008.

OAKESHOTT, M. "Aprendizaje y Enseñanza". In: *El Concepto de Educacion*. Buenos Aires: editorial Paidós, 1969.

RYLE, G. "Enseñanza y Entrenamiento". In: *El Concepto de Educacion*. Buenos Aires: editorial Paidós, 1969.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da Educação*. São Paulo, EDUSP/Saraiva, 1978. WITTGENSTEIN, L. *Zettel*. Oxford: Basil Blackwell, 1967.

\_\_\_\_\_. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *On certainty*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1998.

\_\_\_\_\_. *Philosophische Grammatik/Philosophical Grammar*. Ed. Rush Rhees. Blackwell, 1974.

# EL ESTATUS DE LA EXPERIENCIA EN LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DE PEDRO FIGARI.

**Gabriela Ferreira;**

**Gustavo Bentancur**  
FHCE, Udelar

## **Resumen**

En este trabajo se indagará acerca del estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari ( artista, filósofo y educador uruguayo del '900 ) a fin de responder a cómo su filosofía -de caracterización monista- influye en su pedagogía - de orientación activa-. Su *monismo*, *unicismo* construcción *holística*, es la clave por la que supera antagónicas posturas dualistas y al mecanicismo como modelo de dinámica del ser y de la materia. La frase-emblema que acuña, *trabajar pensando y pensar trabajando*, actúa directamente contra lo que el dualismo sustenta, la separación mente-cuerpo que Descartes expresó imprimiéndola en los pilares de la Ilustración y de la modernidad, o sea, instaurando la división entre *episteme*, la *doxa*, la *tecné* la acción alienada, fabril. Se argumentará que la intervención de la filosofía y la metafísica por él elaboradas en el pensamiento pedagógico, es capaz de responder a cuestiones que trascienden su época, relevantes en la actual realidad social.

**Palabras claves:** experiencia, contextualización, monismo, dualismo, relativismo.

## **1. Presentación**

*“Confieso que una de las consideraciones que más me hacen titubear, es que sea yo, sin título alguno, quien afirma haber encontrado algo positivo en asuntos donde otros fracasaron; ... Mi procedimiento me ha dejado una libertad mental de que no puede disfrutar el que comienza por leer demasiado antes de haber observado y meditado por cuenta propia. Por esto mismo, resulta ocioso anticiparle que no se encontrará con un libro de erudito; ... Puedo decirle en cambio, que este libro es de observación y asimilación; en otras palabras, que, por escaso que sea su mérito, es “mi libro”.*  
(Figari, Pedro, en *Arte, Éstetica , Ideal*)

La teoría del conocimiento vinculada a la experiencia que se pretende indagar en la obra del artista, pensador y educador uruguayo Pedro Figari, no es otra tesis pragmatista más: sostenemos que estamos ante un clásico como la obra de John Dewey, clásico en

cuanto sigue dando respuesta a las nuevas generaciones y sus problemas, y porque se abre a nuevas lecturas.# Existe más de una coincidencia en el pensamiento de estos dos autores, aunque Figari edita estas tesis en *Arte, Estética, Ideal* once años antes que Dewey, en 1912. Ambos ofrecen una salida al dualismo por medio de una solución monista, dando una nueva orientación al problema de la unidad o dualidad de lo natural y lo humano. (Gaos, J, citado en Ardao, 1960). Esta vía monista también llamada unicismo o pragmatismo unitario (Bowen, 1981) fue elaborada por Figari con un procedimiento incluso más amplio, sistemático y profundo en algunos aspectos, de los cuales resaltamos la transmisión de la experiencia colectiva, en forma de un *Criterio* para la acción.

La identidad del ser como unidad, en las múltiples dimensiones de su experiencia colectiva, y la pertenencia del ser como integrante de un sistema natural, ha sido planteada por innumerables perspectivas filosóficas. Esta visión que fuera descartada de la tradición euro-occidental dualista, es traída a la modernidad bajo la denominación de filosofías holísticas, categoría que no siempre abarcará la riqueza conceptual que hizo frente a los comienzos del dualismo. La integralidad de la experiencia de la Vida, eliminado su origen e impulso de desenvolvimiento desde un ente ajeno, teológico y teleológico, impregnará la original filosofía materialista de Figari.

El objetivo de este trabajo es indagar acerca del estatus adjudicado a la experiencia, en cuanto categoría epistemológica en Figari y, sobre todo, en relación a su propuesta pedagógica. Se considera que en la coyuntura actual retomar estas discusiones resulta valioso como forma original de comprender los fenómenos educativos, de transformar la intervención que se hace y, fundamentalmente, de propiciar una mirada más profunda que la crítica usual acerca de las prácticas pedagógicas. En síntesis, sostendremos que la solución monista figariana es un clásico pues busca trascender las doctrinas dualistas y mecanicistas que fundaron nuestros sistemas educativos y que aún tienen vigencia.

Centrados en la noción de experiencia, el planteo de Figari supone que el conocimiento es siempre **relativo** y **pertinente** no sólo a un Tiempo y Espacio sino a una relación vital que establece un Ser concreto (Figari, 1960). En este sentido, el autor alcanza una postura relativista al mismo tiempo que, en los círculos científicos, comienzan fuertes críticas a los modelos mecanicistas de la Física con el desarrollo de la noción de indeterminación y complementariedad de la Física cuántica. Al razonar que, la realidad es efecto de esa relación que se establece entre el ser y su entorno (Figari, 1960), enfrentará el empirismo que, desde Locke y Bacon, concibe al conocimiento como

reflejo del mundo exterior, justificando hasta la actualidad, un modo de aproximarse a la realidad -en tanto “escribanos, “testigos” ajenos a la naturaleza- y de comprender a la propia relación cognitiva (Bowen, 1981). Al respecto, es un lugar común en la práctica docente, plantear por ejemplo “*Observen la fotosíntesis*”, “*Vean la célula*”, “*Miren el ecosistema*”; así planteado, el marco explicativo pretende ser una propiedad que emana del objeto sin la mediación de un sujeto# - quien da interpretación y sentido a la observación- ni la existencia de una teoría construida y en evolución.

*“El mundo exterior no nos transmite emociones ni estados de conciencia: nosotros las generamos alrededor de las impresiones e imágenes que llegan a nuestro cerebro, (...) Debemos pensar que la suposición tan acreditada de que las sensaciones las proyecta “hechas” el mundo exterior, es un residuo egocéntrico. (...) es más lógico admitir que nuestro sensorio se impresiona o se excita en sus relacionamientos con el mundo exterior.”* # (Figari, 1960: 105, II).

En esta relación, el sujeto es quien pone palabra, concepto y quien construye categorías y teorías para comprender, usar y transmitir experiencias de aprendizaje con el entorno. El conocimiento se produce en su *relacionamiento* con el exterior y a través de la experiencia se mantiene la vigencia o se modifican, los conocimientos heredados. La herencia no es algo dado sino una selección sobre un legado, lo cual podemos leerlo no sólo en Darwin sino en la Historia de la Filosofía (Abbagnano, 1973). El planteo de Figari resalta la experiencia como proceso cognoscitivo y desarrollará en su propuesta educativa, toda la potencia y riqueza de su filosofía.

## **2. La superación del dualismo en Figari**

*“Si vivir es adaptarse, si adaptarse es evolucionar, educar es enseñar a vivir, en la acepción mas amplia del vocablo, puesto que, al encaminar de un modo más consciente y directo las energías a su fin natural, se logra el resultado máximo que es dado esperar: el mejoramiento del hombre, el de la sociedad y el de la especie.”* (Figari, 1965:170)

La propuesta educativa de Pedro Figari se puede presentar bajo el emblema de *trabajar pensando y pensar trabajando*, lo cual tendrá valiosas e importantísimas repercusiones para una de las herencias, la hegemónica, de la cultura occidental en América. Esta frase-síntesis actúa directamente sobre lo que el dualismo, la separación mente-cuerpo, sustenta. Descartes expresa y representa esa construcción que se imprime en los pilares de la Ilustración, en la producción del conocimiento y, esencialmente, en la nueva

división entre *episteme*, *doxa*, *tecné* y la acción bruta, animal, alienada que vienen a personificar los esclavos. Ahora, aquellos sujetos imprescindibles para mover los telares según Aristóteles, son los proletarios, obreros fabriles, engranajes de una maquinaria. A la estructura social de la producción del conocimiento y de la actividad corresponde entonces ese dualismo: la organización de la actividad entre la manual y la libre de ella *-liberal-*, y entre los artesanatos y oficios distantes ontológica, cognoscitiva e instrumentalmente de las Bellas Artes. Todo el *ideal nobiliario* y su currículum se encuentran sustentados por un paradigma, que se ha reconvertido en la Modernidad, haciéndolo funcional a la nueva situación económica- político- cultural.

Frente a este dualismo, Pedro Figari propone la reunión de la “*mente al cuerpo*” lo que supondrá juntar los dominios del arte y la ciencia pero también al Ser pensante, teórico, político e imaginativo al Ser actuante –actor, real–, activo, obrero práctico y transformador de su medio y de sí mismo. La clave la establecerá en la relación con el medio, el diálogo integral de un Ser completo y ya no divorciado ni antagonizado, con su ambiente. Al analizar esa relación logrará identificar a **la experiencia como productora del conocimiento**.

Si la experiencia es productora de conocimiento, como Figari señala, entonces se establece una recuperación o recolocación de la *mente* al *cuerpo* y del *cuerpo* a la *mente*, o en otras palabras, integrar la actividad corpórea a la teórica y la producción o la investigación exploratoria, analítica y creativa a la producción real, física, material. Figari argumenta esta integración, la unicidad o monismo, pues no separa al sujeto de su producción (la Obra en el sentido antropológico) (Ardao, 1971), a punto que desarrolla una filosofía del conocimiento *Bio-lógica*, es decir según la *lógica de lo vivo*. A diferencia del anti-dualismo de Leibniz, (Hirschberger, 1976) para fundamentar el proceso de producción de conocimiento Figari buscará comprender la vitalidad en todo organismo, o sea materia organizada con unicidad.

Como especie, recortamos del universo y la naturaleza lo pertinente a nuestro ser, recorte que aporta la pertinencia y la necesidad de un ser concreto. Por tanto, es un Orden relativo pese a lo absoluto de su existencia previa. Aquel sentido del Orden determinado, necesario y mecánico que propuso Descartes o el orden contingente y libre que le opuso Leibniz (Herrera, 2000) no serán soluciones para Figari. El orden de la

naturaleza y el cosmos es inconmensurable y previo, e intentamos acceder a él por medio de teorías sobre materia, energía y vida, por ejemplo con la Termodinámica.

Teniendo en cuenta este planteo, al educar y transmitir conocimiento, transmitimos una experiencia colectiva de un ser con su entorno, que implica no sólo actualizarla como sostenía Leibniz, sino operar con ella ante lo nuevo. Allí Figari ubicará su noción de *Criterio*, una transmisión de experiencia no dogmática:

*“En vez de desequilibrar al alumno por una hipermagnificación del pasado, como ideal inmejorable de producción, debería **inculcársele un espíritu de inventiva.**# Lo antiguo debe servirle de documentación, más no de punto de mira para encaminar su esfuerzo. (...) Lo que se llama enseñanza, se reduce casi siempre a preconizar los recursos de acción (...) se da una colección de instrumentos, en vez de **ideas y orientaciones** para que puedan desarrollar y utilizar su individualidad, ... se confunde la “herramienta” para actuar con la acción misma.(...) el error se basa en la suposición de que cada conquista es la última.”* (Figari, 1960: 181, 182, 183)

Por lo tanto, la experiencia en Figari es un mecanismo sofisticado por el cual el hombre conoce, en tanto vive y se identifica como ser único, estableciendo los límites que lo *Individualizan*# a la vez que establece las formas de conexión con el entorno.# Por lo tanto el Ser está implicado en lo que conoce, en definitiva esta es la tesis figariana sobre la producción del conocimiento. ¿Cómo se visualiza esto en la educación?, ¿cómo se relaciona la educación con el trabajo, y con la propia vida?

La relación entre filosofía y educación en la teoría figariana requiere una advertencia al respecto de su idea de la producción teórica: no coloca esta producción como simplemente teórica y, por el contrario, ella queda integrada al ser que la produce ya que todo conocimiento tiene autor. Teoría y práctica, también en la producción de filosofía y pedagogía, están contextualizadas, geográficamente localizadas y significadas (Mignolo, 2006) e implicadas en el ser social. Son producto de una relación cambiante, en evolución; la reflexión emerge y se pone en juego en la práctica misma de hacerla, es decir, requiere de experiencia, no de especulación. Las ciencias teóricas y las aplicadas serían, entonces, sólo diferentes momentos del hacer humano, integrados e

indiferenciados la mayor parte del tiempo, en tanto que no podemos escindir un área del sujeto, que es **una unidad**.

Finalmente, volviendo al acápite, diremos que la educación es formar para la vida y la vida supone adaptarse, y por lo tanto evolucionar.

### 3. Experiencia y contexto

*“Resulta grato recomendar a la misma atención ( los cultivadores de la filosofía en los países hispanoamericanos, partidarios en general del dualismo de lo natural y lo humano) a un pensador como Figari, sostenedor al igual que Dewey de la solución monista a dicho problema, con tanta dignidad, en el seno de la propia tradición filosófica latinoamericana. En ella ha de quedar también como un clásico.” ( Ardao, En Figari, 1960: xx)*

En tiempos de crisis de modelos educativos es común preguntarnos: ¿para qué sirve la educación? ¿Qué y cómo se debe de enseñar para la vida? Como un clásico -en tanto obra abierta a nuevas interpretaciones- el pensamiento de Figari nos remite a los fines de la educación, trascendiendo la visión moderna iluminista heredada de la escuela. Su propuesta propicia diseños curriculares contextualizados en donde se opera con las disciplinas según las necesidades y aspiraciones locales. El planteo de Figari trasciende incluso, el sentido de la contextualización como una simple adaptación de lo ajeno a un nuevo contexto. Al respecto, identificó tres posturas o actitudes a tomar (Figari, 1965): 1. producir originalmente en la relación con el entorno, 2. adaptar selectivamente lo exterior a lo local, lo que hoy sería contextualizar. 3. La opción más común, sin embargo, es imitar alienadamente un procedimiento y conocimiento ajeno, sin contemplar la dinámica del sistema, esto es la relación entre sujeto y su entorno.

La contextualización ya implica reconocer la existencia del sujeto, pero Figari profundiza en este aspecto: la posición de un sujeto ante un objeto es epistémica pero también psicológica. Así para contextualizar y aún producir lo propio, es necesario asumir y no evadir la existencia del sujeto en dicha relación. Si el hombre es agente activo en ese proceso, entonces, el que aprende es agente en la construcción de su

aprendizaje, noción actual que repetimos pero de la que olvidamos su origen epistémico. Participar en la construcción no es producto de la voluntad del alumno ni del docente, sino que supone una relación de interés y deseo vinculada a la realidad del sujeto (realidad afectiva, vivenciada, simbolizada e imaginada). La tradicional noción referida a la posición pasiva del sujeto es también cuestionada desde hace más de un siglo por la Física cuántica:

*“La idea de que la mente es pasiva en la percepción, siguió siendo una doctrina destacada de la ciencia desde cuando escribió Locke, (...) hasta que la aparición del principio de la incertidumbre de Heisenberg y de la física de la relatividad de Einstein llevó a una nueva idea científica: la idea de que el observador desempeña un papel esencial en el descubrimiento de la naturaleza.”*(Bowen, 1981: 234)

Para los saberes contextuales, la naturaleza no existe como realidad aparte de la realidad social, en tanto el “mundo natural” -el objeto como ente natural- es una “extensión”, del mundo social. Para esta postura, los saberes contextuales o locales no han sido sistematizados y fragmentados en cuerpos disciplinares como sí lo ha hecho la ciencia occidental.(Kusch, 2009) Estos saberes son aprendidos directamente de la praxis, del hacer cotidiano, y allí es donde opera la experiencia según Figari, la cual se transmite de generación en generación. Al igual que Dewey, Figari, propone que la educación mantenga lo mejor, - el *ideal*- de la vida cotidiana y del aprendizaje activo, para conocer y transformar la realidad, no sustrayendo al alumno de su entorno e inadaptándolo a él, ni obstaculizando sus energías de expansión.

*“Para que la escuela responda a su finalidad racional, debe considerársela no como un paréntesis en la vida, sino como la vida misma conducida de un modo ideal. Sólo así obrará eficazmente en el proceso orgánico natural de mejoramiento de la condición del hombre como unidad social.”* ( Figari, 1965: 170)

La experiencia de Figari en la dirección de la Escuela de Arte Industrial (1915) le permitió concretar grandes proyectos colectivos de los cuales resaltamos la transformación del propio local. Como Director, les propone a los profesores y alumnos de varios talleres, que proyecten, discutan y lleven adelante esa actividad atendiendo sus necesidades y aspiraciones. Construcción, iluminación, mantenimiento y



acondicionamiento confortable y estético, son las principales áreas a las que se dedican para reformar el inútil y opresivo edificio colonial.

*"Esta Escuela es hoy la de la libertad.# ( ... ) Apenas suprimí el régimen de los ejercicios, radicalmente y de un solo golpe, parecía que la institución se venía abajo. No obstante, pasados los primeros momentos de estupor, hizo eclosión el propósito de **proyectar** entre los alumnos, y desde entonces se apoderó de ellos una pasión ardiente por **idear**, por **crear**".* (Figari, 1965:74-85)

El tiempo y la capacidad colocada en el aprendizaje, el esfuerzo mejorable deben ser algo que tiene **sentido y un proyecto**, conocido por el productor o que, incluso, el mismo ideó. En síntesis, lo central del planteo figariano refiere a que todo producto produce en su proceso al productor, como la Obra -arte, ciencia y organización- caracterizan al Hombre y su diversidad cultural. Esto que todos sabemos, queda olvidado cuando se enseña.

#### 4. A modo de conclusión

*"Tomadas en conjunto, tienen las ideas de Figari una poderosa trabazón íntima, que hace de la totalidad una sola y bien estructurada doctrina. Lo que hay en ella de envejecido pertenece más a lo formal de su léxico de su época, que a lo sustancial del pensamiento mismo. Un pensamiento viril, osado, estimulante, sin contemplaciones ni flaquezas en la interpretación de la realidad tal como es, para mejorarla tal como debe ser." (Ardao, en Figari, 1960: xx)*

La obra de Figari funciona como una obra abierta a nuevas interpretaciones y habilita nuevas lecturas sobre los fenómenos educativos actuales. Su potencialidad radica en la atemporalidad de los conceptos, puesto que éstos son síntesis que revisan la raíz del pensamiento moderno. Aquí sólo profundizamos en algunos de ellos, centrándonos en mostrar que su posición monista supera al dualismo cartesiano, posición que ha sido adoptada por muchos discursos actuales, de los que resalta críticamente el poscolonialismo. También consideramos el estatus adjudicado a la experiencia, otro concepto atemporal que él ha enriquecido al admitir la necesidad de la transmisión cultural en forma de *Criterio* y no de dogma. Esto supera la tradicional propuesta pedagógica pragmatista pues, al transmitir un *Criterio* a la producción del conocimiento, Figari propone en definitiva, transmitir **unsentido y un proyecto** al sujeto y su obra, lo que genera un vínculo consigo mismo, con la materia, con la propia

actividad y por último, con el producto de la misma. Entre otras valiosas consecuencias, ello implicará formar una ética desde la práctica y una identidad desde la experiencia, sustentada en lo que el Ser vive e integrada a los conocimientos que aprendió.

En esta misma línea, el filosofar figariano permite pensar que no hay una ciencia que pueda sustituir pero tampoco evadir, la reflexión colectiva sobre el lugar del sujeto en el mundo y el estatus de sus actividades, o sea, su visión de sí mismo y de su experiencia en el entorno. En suma, esperamos haber dejado claro que su propuesta apunta a transmitir un sentido y un proyecto al propio sujeto y a su actividad productiva. Vista desde la propia historia de la práctica filosófica latinoamericana, consideramos que la suya constituye una intervención de la filosofía y la meta – física por él elaboradas en el pensamiento pedagógico, respondiendo a cuestiones que trascienden su época y que son relevantes en la actual realidad social.

## Referencias bibliográficas

- Altuna, Carlos; Ubilla, Martín (2000): **El Prisma de la Evolución. A 140 años de “El origen de las especies”**. DIRAC, FC, UDELAR, Montevideo.
- Ardao, Arturo (1971): **Etapas de la Inteligencia Uruguaya**. Dpto de Publicaciones, UDELAR, Montevideo.
- Abbagnano, Nicolás (1973): **Historia de la Filosofía**. Tomo II y III. 2ª ed., Montaner y Simón, Barcelona.
- Bowen, James (1981): **Historia de la Educación occidental**. Tomo III. 2ª ed., Biblioteca Herder, Barcelona.
- Figari, Pedro (1960): **Arte, Estética, Ideal**. Tomo I, II y III. Biblioteca Artigas de Clásicos Uruguayos, Colombino Hnos., Montevideo.
- Figari, Pedro (1965): **Educación y Arte**. Biblioteca Artigas de Clásicos Uruguayos, Colombino Hnos., Montevideo.
- Herrera Ibáñez, Alejandro (2000): "**Leibniz, el último renacentista**". En: Echeverría, Javier (ed.), *Del Renacimiento a la Ilustración*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Tomo 21, Trota, Madrid.
- Hirschberger, Johannes (1976): **Historia de la Filosofía**. Tomo I y II. 8ª edición esp., Biblioteca Herder, Barcelona.
- Kusch, Rodolfo. (2009): **Obras completas**. Tomo II. Fundación A. Ross, Rosario.
- Mignolo, Walter (2006): **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Del Signo, Buenos Aires.
- Prigogine, Ilya. (1971). **Thermodynamics of Irreversible Processes** (Second ed.) Interscience, New York.

## Walter Benjamin e a História Cultural: Catástrofe e Cultura.

**Bruno Perozzi**

O cronista narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente de seu passado. Isso quer dizer: Somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um de seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa citação à *l'ordredujour* — e esse dia é justamente o do juízo final.(BENJAMIN, 1987, Tese III, p.223.)

Muitas vezes Walter Benjamin é colocado como um dos muitos precursores da chamada História Cultural, seja por seu método de interpretação da história descrito de maneira breve e profunda em suas famosas “Teses sobre o conceito de História” (1987), seja por sua forma de escrever vanguardista e inovadora. É necessário, no entanto, analisar, mesmo que de maneira breve, suas proposições para a análise histórica, para não o colocarmos gratuitamente nessa posição, para demonstrarmos as diferenças entre suas teses e o que se produziu posteriormente em nome da História Cultural e para contribuírmos nesse debate contemporâneo, que acompanha desde o fim da década desessenta, a famosa crise dos paradigmas explicativos da realidade, que colocou em questão os marcos conceituais das Ciências Sociais.

O fim da década de sessenta e a década de setenta representaram a apoteose dos movimentos teóricos e práticos de contestação epistemológica e social, a gênese de novas perspectivas teóricas, assim como o abandono e a revisão de antigas matrizes. Os novos movimentos sociais e estéticos em ascensão — como o movimento hippie, o movimento punk, o feminismo, o movimento negro, a contestação da guerra do Vietnã, os movimentos vanguardistas europeus e norte americanos — demonstravam no campo político, estético e teórico a evolução das rupturas epistemológicas. Essas rupturas representavam um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia na ideia de progresso humanamente desejado. Desta forma, diversos teóricos passam a desenvolver suas teorias a partir de uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, que exige da Ciência, e de uma maneira mais pungente das Ciências Sociais novas formas de análise. Neste contexto, as duas principais posições

interpretativas da História foram amplamente criticadas: o marxismo e o movimento dos *Annales* francês.

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos distanciam de todos os tipos tradicionais de ordem social em extensão e intencionalidade: em extensão, pois se gerou uma interconexão por todo o globo, e em intencionalidade, pois vem ocorrendo uma profunda alteração nas características de nossa existência cotidiana. De fato, existem inúmeras continuidades, porém as mudanças ocorridas nos últimos três ou quatro séculos foram muito abrangentes.

O evolucionismo social e mesmo o marxismo veem a história como tendo uma direção global. Tornou-se, pois, necessário desconstruir essa narrativa historiográfica, pois a história não tem uma forma totalizada, e desta forma não pode ser compreendida como um bloco que caminha para uma única direção.

Segundo Anthony Giddens (1991) a modernidade tem um caráter ambíguo: se por um lado gera uma existência segura e gratificante, gera também um lado “sombrio” que aprofunda problemas dentre os quais podemos destacar as preocupações ambientais, o totalitarismo racionalizado, a gigantesca industrialização da guerra e os armamentos nucleares.

A sociologia clássica interpretava a modernidade como essencialmente pacífica, ou como uma progressiva pacificação, no entanto o século XX pode ser visto como o “século da guerra”. Essa perda na crença do “progresso” gera uma dissolução daquela “narrativa” histórica tão comum nas Ciências Sociais. É nesse contexto histórico e a partir de toda essa problemática que Walter Benjamin vai desenvolver sua Filosofia da História. Michael Löwy, em uma palestra ministrada em 28 de janeiro de 2002, na sede do Instituto de Estudos Avançados da USP nos esclarece sobre algumas concepções da filosofia da história benjaminiana. Segundo ele:

Estamos habituados a classificar as diferentes filosofias da história em consonância com seu caráter progressista ou conservador, revolucionário ou nostálgico em relação ao passado. Walter Benjamin escapa a tais classificações. Trata-se de um crítico revolucionário, um adversário marxista do “progressismo”, um nostálgico do passado que sonha com o futuro. (LÖWY, 2002).

Benjamin parte do romantismo alemão, do marxismo e do messianismo judeu para formular as bases de sua filosofia da história. “Bases” no sentido de que não “há uma combinatória ou síntese dessas três perspectivas (aparentemente) incompatíveis, mas a *invenção*, a partir delas, de uma *nova concepção*, profundamente original.”(LÖWY, 2002). O que dificulta, muitas vezes, a compreensão e o estudo de

Benjamin é a ausência, em sua obra, de uma sistematização mais formal, de um sistema filosófico. De maneira inovadora, o pensador alemão reinventa a “forma” teórica escrevendo em ensaios, fragmentos ou através de “passagens” recortadas de diferentes cotextos. Talvez este vanguardismo quanto à “forma” coloque Benjamin dentre os precursores das formulações da História Cultural, já que esta necessidade de se propor novas formas de escrever é recorrente dentre os autores pioneiros desta corrente, tal característica é perceptível nas notas introdutórias da famosa obra de Carlo Ginzburg: “O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição” (2006).

Quando situamos Benjamin dentro do marxismo devemos ter o cuidado de diferenciá-lo do marxismo evolucionista vulgar, que entende a revolução como resultado natural, ou inevitável do progresso. É justamente essa visão progressiva da história que os teóricos do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, dentre eles Benjamin e Herbert Marcuse, vão criticar.

Em um pequeno texto intitulado “Sobre o conceito de Negação na dialética” (1981) Marcuse demonstra que encontramos frente a certas dificuldades para analisar o conteúdo histórico da sociedade industrial avançada com os conceitos originais da teoria marxista. Para ele, o “período atual parece representar algo como uma imobilização da dialética da negatividade” (MARCUSE, 1981, p. 160) e uma das tarefas da teoria crítica passa a ser — frente às novas formas do “capitalismo maduro” — a de desenvolver um conceito de dialética e perspectivas teóricas adaptadas a esse contexto. Assim, para o autor a principal dificuldade em aplicar os conceitos originais da teoria marxista às novas formas do capitalismo seria a concepção dialética de que a negação se desenvolve *no seio da realidade dada* como um desenrolar histórico e incontível, ou seja, a ideia de que as forças negativas desenvolvem-se *dentro* do todo antagônico existente. Essa concepção é ainda reminiscência de uma visão progressiva e idealista enraizada no próprio método dialético de Hegel.

Será que as forças negadoras no interior de um sistema antagônico se apresentam necessariamente, do ponto de vista histórico, dessa forma progressiva e libertadora de desdobramento, será que as classes e a luta de classes têm que ser incluída em tal dinâmica positiva? (...) Isto é: não será que o materialismo marxista subestima as forças de integração e coesão que atuam na fase madura do capitalismo? (MARCUSE, 1981, p. 162-163)

Já para Benjamin, a revolução seria resultado de *interrupção* de uma evolução histórica que conduz à catástrofe. É a partir da compreensão da iminência dessa catástrofe plausível que ele elege o *pessimismo* como método de análise. Porém,

[...]o pessimismo aqui está a serviço da emancipação das classes oprimidas. Sua preocupação não é o “declínio” das elites ou da nação, mas as ameaças que o progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo faz pesar sobre a humanidade. [...] É evidente que não se trata de um sentimento contemplativo, mas de um *pessimismo ativo*, “*organizado*”, *prático*, inteiramente dedicado ao objetivo de impedir, por todos os meios possíveis, a chegada do *pior*.(LÖWY, 2002).

Aqui fica claro que a teoria benjaminiana vai opor-se de maneira frontal ao otimismo dos partidos burgueses e da social democracia, completamente inspirados pela ideologia do progresso linear, da história com um “bloco” em progresso infinito. Benjamin objetiva claramente opor o materialismo histórico às filosofias burguesas da história, para isto afirma a necessidade da suplantação das “ilusões de progresso” do pensamento burguês e encontra nesta suplantação as fontes para a uma teoria da história.

Löwy afirma que podemos encontrar as formulações mais inovadoras da filosofia da história de Benjamin nas “Teses sobre o conceito de história” (1987), “um dos documentos mais importantes do pensamento revolucionário desde as *Teses sobre Feuerbach*, de 1845.”(LÖWY, 2002). São essas teses que nos apresentam de maneira contundente a exigência de Benjamin de escrever a história “a contrapelo, ou seja, *do ponto de vista dos vencidos*”(LÖWY, 2002) se opondo, desta maneira, as tradições positivistas e à ideologia otimista burguesa, que identifica e escreve a história a partir de uma “empatia com o vencedor”, um elogio ao “cortejo triunfal em que os senhores de hoje caminham por sobre o corpo dos vencidos” (BENJAMIN, Tese VII, p.X, 1987). Neste ponto percebe-se os motivos que levam o autor a colocar o conceito de catástrofe em posição de centralidade dentro de sua filosofia da história. Essa aproximação entre o progresso e a catástrofe tem um claro sentido histórico, se pensarmos na perspectiva moral de sua teoria, uma vez que, do ponto de vista dos vencidos, o passado se configura como uma continuidade de derrotas, como uma progressiva e crescente catástrofe.

É contra essa visão linear e quantitativa da história que Walter Benjamin vai se opor, contra a crença no progresso automático, inevitável e linear, que se funda na acumulação capitalista, oriunda da ininterrupta exploração da natureza e de uma classe sobre a outra. “Ele crê descobrir por detrás de tais manifestações múltiplas um fio

condutorque submete a uma crítica radical: a concepção homogênea, vazia e mecânica (como um movimento de relojoaria) do tempo histórico.”(LÖWY, 2002).Por meio desta oposição Benjamin vai fundamentar sua concepção qualitativa da temporalidade, tendo como bases a *rememoração*, e a *ruptura revolucionária* (ou messiânica) da continuidade histórica. Benjamin desconstrói a noção moderna de História para propor uma remissão a noção clássica de *historia naturalis*:

[...] que retoma o termo grego *historia*, pesquisa, informação, relatório,um termo que designa uma atividade de exploração e de descrição do real sem a pretensão de explicá-lo. (lembremo-nos aqui que Heródoto, personagem cventraldo ensaio sobre *O Narrador*, é justamente, o autor de *historiai* neste sentido primeiro!). A *historia* repousa numa prática de coleta de informações, de separação de elementos,prática muito mais aparentada àquela do colecionador, figura chave da filosofia e, também, da vida de Benjamin,do que àquela do historiador no sentido moderno que tenta estabelecer uma relação causal entre os acontecimento do passado. Os objetos dessa coleta não são anteriormente submetidos aos imperativos de um encadeamento lógico exterior, mas são apresentados na sua unicidade e na sua excentricidade como peças de um museu. (GAGNEBIN,p.12, 1994).

Aqui, encontramos uma ampla convergência de propósitos entre a filosofia da história de Walter Benjamin e as tentativas inovadoras dos autores da História Cultural. É nesta oposição que os autores vão buscar caminhos diversos para a compreensão da História. É na crítica da concepção de História linear e progressiva e, em nome de uma abordagem que tenha como foco a cultura, utilizando-se de noções como *representação*, *imaginário* e *sensibilidades*, que uma nova forma de interpretar e escrever a História emerge após as rupturas epistemológicas. Não somente uma nova perspectiva da História emerge neste contexto, mas também novos métodos interpretativos, dentre os quais podemos elencar a *descrição densa*, com bases na antropologia de Clifford Geertz e o *paradigma indiciário*,da análise “micro-histórica” de Ginzburg.

Justamente na questão metodológica éque encontramos as maiores disparidades entre a filosofia da história de Walter Benjamin e as análises da História Cultural.Os teóricos da História Cultural procuram “narrar”, ou desenvolver uma ficção controlada, pautada nos rastros, nos indícios, no micro em suas múltiplas relações entre si e com as instituições, propondo um discurso histórico que opera pela verossimilhança tomando o lugar do passado, fazendo-o “falar”, tornando-o vivo, para que se possa conhecê-lo e interpretá-lo, trazendo a tona novos sujeitos históricos que testemunham outras formas de contar o acontecido, outras formas de ler, e de escrever a História.Não mais sob a



batuta da Deusa progresso, não mais sob os pés do infindável cortejo, mas sobre as relações e trocas simbólicas, culturais. Sobre os rastros fossilizados embaixo da História geral do progresso.

O sujeito histórico que aparece nessas análises pertence a *outro* tempo, é um *outro* no tempo, a relação estabelecida com esses sujeitos é de alteridade. A filosofia da história surge então como estranhamento frente a um mistério, um enigma a ser decifrado. Estabelece-se então um discurso historiográfico pautado na obtenção de narrativas dotadas de verossimilhança, plausíveis de terem acontecido; verdadeiras em sua ilusão referencial, em suas marcas e rastros deixados e despercebidos pelo otimismo progressista. Essa abordagem hermenêutica da história aponta como princípio e diretriz compreender o *outro no tempo*, ultrapassando, desta forma, a distância temporal e cultural do passado.

Essa empreitada historiográfica busca construir sua credibilidade e autoridade pela argumentação retórica e pela ampla densidade da pesquisa, como, por exemplo, As citações, as notas de rodapé, a bibliografia e a profundidade qualitativa na escolha e análise de fontes e dados.

É imprescindível a qualquer teoria que busque compreender a história para além da historiografia otimista e geral, a escolha e a análise de fontes, dos rastros e registros: as marcas objetivas do *outro*, que persistem até o *agora*. Estas são as marcas da historicidade, a objetividade que legitima estas novas e complexas formas de interpretar e escrever a História.

Walter Benjamin quer algo diferente, ele fala em nome dos vencidos, pretende desconstruir a História que estabelece uma relação de empatia com o *vencedor*.

Articular historicamente o passado significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1987, Tese VI, p.224).

Nesta tese Benjamin deixa claro o papel moral e heroico do passado na análise histórica. Podemos reconhecer suas bases diferenciadas, que vão desde o marxismo até o messianismo judeu. O que ele propõe é mais do que uma análise do *outro* no tempo, é a ação desse *outro* no *agora*, o relampejo, a reminiscência daqueles que foram derrotados, a centelha bruta da catástrofe incessante da história. Seu método pessimista é um alerta contra *esta sociedade*, contra o “cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 1987, Tese VII, p.225). O papel revolucionário da História é o de esclarecer e ensinar que “o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade regra geral.” (BENJAMIN, 1987, Tese VIII, p.226). Esse intuito esclarecedor nos leva a uma prática transformadora: originar um verdadeiro estado de exceção, cujo sujeito ativo é a própria classe oprimida, que assume para si o papel de vingador que busca a libertação em nome dos antepassados derrotados, alimentado pela imagem dos descendentes libertados.

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “agoras”, que ele fez explodir do contínuum da história. A revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário antigo. A moda tem um faro para o actual, onde quer que ele esteja na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Somente, ele se dá numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx. (BENJAMIN, 1987, Tese XIV, p.223-224)

Dessa maneira, mais do que apresentar uma imagem eterna do passado, o historiador materialista histórico deve fazer desse passado uma experiência única. “Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo, com a meretriz ‘era uma vez’. Ele fica senhor de suas forças, suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o *continuum* da história.” (BENJAMIN, 1987, Tese XVI, p.224). A filosofia da história deve realizar esse “salto de tigre”, esse salto dialético que mais do que compreender e identificar os rastros dos oprimidos e derrotados do passado, erija suas derrotas como o escalpo da catástrofe contínua, que é sublimada e dissimulada pela História geral, de forma que esse horror seja base para o esclarecimento e motor para a prática transformadora.

As convergências entre a Filosofia da História bejaminiana e a História Cultural, são perceptíveis no âmbito de suas críticas a maneira de fazer história

dominante até meados do século XX, no foco que dão as análises minuciosas voltadas para aqueles que não foram coroados pelos louros do triunfo e da catástrofe, suas preocupações em fazer “falar” o *outro* na história abrem as possibilidades para a compreensão dos “fatores por trás dos fatos”, a dimensão oculta do significado, que só pode demonstrar, na atual sociedade, a mutilação do homem e da natureza a passos acelerados.

Em virtude da repressão real, o mundo experimentado é o resultado de uma experiência restrita, e a limpeza positivista da mente põe esta em consonância com a experiência restrita. [...] A experiência ocorre diante de uma cortina que esconde, e, se o mundo é a aparência de algo que está por trás da cortina da experiência imediata, então, nas palavras de Hegel somos nós mesmos que estamos por trás da cortina. (MARCUSE, 1979, p.173 e 175)

Neste ponto Benjamin se distancia de outros teóricos da história ao propor uma função ativa para o passado e ao dotar a narrativa histórica de uma força capaz de fazer explodir o *continuum* da História. Para ele o historiador materialista deve utilizar esta força para extrair do curso homogêneo da história o “fruto nutritivo do que é compreendido historicamente” que “contém em seu *interior* o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas” donde brota, em meio à aridez catastrófica, a esperança do surgimento possível do Messias, transfigurado pela libertação revolucionária.

## Referências:

- ADORNO, T.W. *A Indústria Cultural*. In: COHN, G. (org) **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1987.
- CHARTIER, R. *O mundo como representação*. In: **À beira da falésia**. Porto Alegre, Editora da Universidade/ UFRGS, 2003.
- \_\_\_\_\_. *As práticas da escrita* In: CHARTIER, R. (org.) **História da vida privada, vol. 3: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1994.
- GIDDENS, A. **Consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das letras: 2006.
- LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Filosofia da História de Walter Benjamin**. Revista de Estudos Avançados (IEA), vol. 16, nº45: São Paulo, Maio/ Agosto 2002. Disponível na internet: <http://200.144.183.67/ojs/index.php/eav/article/view/9877/11449>
- MARCUSE, H. **A ideologia da Sociedade industrial. O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o conceito de negação na dialética*. In: **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã. (I — Feuerbach)**. São Paulo: EditorialGrijalbo, 1977.

## **VARIAÇÃO DO PENSAMENTO ESCOLAR OU COMO CRIAR PARA SI POTÊNCIAS PARA MULTIPLICIDADE**

A variação do pensamento e a perda do foco da atenção, diante dos saberes hegemônicos e de outros atravessamentos que ocorrem em uma sala de aula, para a presente proposta não são vistas como fracasso escolar, desatenção, desinteresse, ou mesmo algum problema de ordem psicológica. Fazer variar novos pensamentos a partir da repetição do mesmo e a partir daquilo que é ensinado ou atravessado em sala de aula se apresenta como principal hipótese de que essa variação possa desencadear relações que se conectem ao conceito de *aprendizagem inventiva*. É com essa afirmação que se desenvolve o pensamento do que se trabalha neste esboço e com a afirmação acima que emergem problemas para investigar se a afirmação se torna interessante para invenções, ou se é considerada descartável para os problemas atuais que sobrevoam o ensino escolar.

Nessa perspectiva de pensamento, os saberes escolares são vistos como conteúdos instrumentais, os quais são usados para fins já previstos. Os resultados dessa aprendizagem (que na escola não é a inventiva e sim de apreensão de conteúdos já dados) pressupõem um alvo; provas e avaliações de todas as espécies. Os alunos são postos para provar aquilo que aprenderam na escola. Desse modo, percebe-se que é criado um abismo entre os saberes ensinados e efetivamente aquilo que o aluno aprende, tendo em vista resultados finais nas provas, que provam que as notas variam de aluno para aluno e que, logo, produz a conclusão de que nem todos aprendem tudo da mesma maneira. Entretanto, é nessa instituição de ensino que esse abismo é suplementado, ele desaparece em prol de uma suposta aprendizagem igual para todos. Desaparece para que somente se aprenda aquilo que é ensinado. Essa é uma, dentre inúmeras estratégias de investimento para a acomodação do pensamento no corpo estudantil.

Essa é uma grande proposição gerada pela escola, de que é possível a transmissão direta da passagem do ensino para a aprendizagem e pouco se leva em consideração um grande abismo entre estes dois termos. Mas o que é então esse abismo? Porque extinguir a existência desse abismo? Como esse abismo se processa em termos de pensamento? Será ele um campo aberto às invenções? Será ele um espaço necessário para o

pensamento variar? Que traço é esse que cola o ensino ligado à aprendizagem (-)? Seria o hífen esse abismo das conexões possíveis feitas pelo estudante? Seria ele o espaço da aprendizagem inventiva?

Todos os alunos, diante de técnicas do ensino escolar, são ensinados da mesma maneira, logo, a tendência da escola é que todos aprendamos mais variados conteúdos da mesma maneira. Esse modo de ensinar faz com que grande parte dos alunos desista e não exista nesse terreno de saberes programáveis. Desistem facilmente, pois a escola subtrai o tempo da aprendizagem dos indivíduos. Subtrai justo esse abismo como um campo inventivo. Subtrai qualquer tipo de diferença. Subtrai alguns aspectos que possam fazer proliferar um pensamento em outros. Está-se imbricado ao campo do saber como modulador de formas de pensar. E é, justamente através deles que poderemos cartografar as variações do pensamento escolar; é por se estar submetido a esse campo dogmático de saberes que eles escorrem para outros lados, são os aliados dos novos modos de pensar; aí que o pensamento vaza, aí que os desvios aumentam.

Desse modo, fazer variar é se abrir para um pensar incontrollável, para um pensar que é levado ao estranho. O pensamento não é algo inato, ele se torna natural ao ser compreendido unicamente pelo viés da representação e reconhecimento. E isso é que se faz ser aprendido como única possibilidade de verdade. O escolar que vaza o pensamento para outros campos é o que ganha nomeações pejorativas e classificatórias, é o alvo de riso para alguns outros escolares que são bem sucedidos na escola por rumarem ao caminho do bem.

Nessa organização de pensamento, variar o pensar é percorrer o caminho do que seria um erro, e tratar o erro como errante frente a um alvo único, logo, variar é errar o pensamento às múltiplas entradas que um pensar pode, uma vez que já existem forças que direcionam o modo correto de pensar, fazer proliferar o pensamento a errar no sentido de multiplicar pontos de vistas, e não somente pensar o erro como o contrário do verdadeiro. O pensamento dogmático pouco abre chances para as linhas de fuga. “E o que será o erro a não ser sempre uma falsa reconhecimento?” (DELEUZE, 2006, p. 241). Nesse sentido, o ato criativo do pensamento é justamente falsear um pensamento que é tido como verdade única.

Eis a força do pensamento enquanto ação rumo à invenção: um pensar pirata, que não é cópia, ele se transforma em outra coisa, em outro sentido, em outro

significado, é o bandido que rouba do pensamento dogmático e prolifera um pensar potente para si. Então, será a variação do pensamento um pirata do pensar? Aquele que se permite vagar à deriva no mar ao encontro de tesouros preciosos à sua vida? Aquele que corre riscos por desejar aventuras perigosas, errantes? O escolar que varia o pensamento assume o risco de falsear o pensamento tido como o verdadeiro? Que riscos eles se dispõem correr ao piratear um pensar?

O pensamento, nesse sentido, se torna movente por não parar de estabelecer relações. São os afetos dos encontros que movem o pensar às conexões. Uma força é sempre um afeto, é sempre algo que dispara para o novo, para um sentir diferentemente. Assim, o afeto entra em movimento para as experiências intensivas corpóreas: eis o encontro, uma força que afeta e que produz uma sensação sentida de outra maneira. Eis a variação do pensamento escolar; um encontro que faz proliferar um sentir diferente e que produz novos modos de pensar, novos sentidos que se estabelecem através de relações que estavam fadados à repetição e legitimação do mesmo. Aí a aprendizagem interessante, justo nesse encontro que faz o pensamento variar daquilo que era tido como imposto, como adequado. Aí o valor interessante do sentido, o de outros sentidosque fazem proliferar o sentido. Aí a abertura dos campos possíveis de um pensamento pirata. “Assim definido, o sentido é apenas um vapor movendo-se no limite das coisas e das palavras” (DELEUZE, 2006, p. 225).

A variação é um campo do pensamento que é aberto às invenções e que conduz ao campo do risco, logo, ele se torna um campo proliferante de problemas. Para onde ele é conduzível? O que se cria nesse processo de desmanche da representação? Mas afinal, o que cabe a um problema? Tudo quanto cabe ao sentido, isto é, cabe o que o pensamento fizer caber. São as conexões possíveis vindas dos afetos de um encontro. Um problema nunca se resolve com uma solução; o interessante do problema são os caminhos percorridos no encontro com as possíveis resoluções, isto é, as maneiras que se encontram as soluções, o meio que está entre o problema e as soluções deste. Uma solução é apenas uma das viasde múltiplas entradas possíveis para as infinitas respostas que um problema pode abarcar.

Diferentemente do pensamento da instituição escolar, o presente texto procura investigar as linhas de fuga do pensamento instituído como verdade de um escolar e para onde esse pensamento é conduzível. Cartografar, através de oficinas pedagógicas,

os processos de invenção quando este escolar aparenta desinteresse e desatenção durante uma aula. Investigar que conexões ele cria e, o que o afetou para a variação do pensamento quando este caminha para outros campos. O que o afetou e que fez um pensamento zarpar para um encontro interessante?

Desse modo, ao realizar esta cartografia, que problemas, trazidos pelo encontro de signos, podem variar no pensamento que zarpou em voo? Que estratégias de aprendizagem podem ser criadas para produzir oficinas de invenção a partir desse pensamento que varia e que multiplica?

Como visto anteriormente, é através do encontro com um signo que o pensamento põe-se a variar, e é com essa variação que surge, forçadamente, no pensamento, uma aprendizagem intensiva, isto é, a aprendizagem que se dá pelo encontro e que realiza conexões a sua maneira; talvez aí uma aprendizagem, uma vez que o aprendiz é aquele que luta contra os signos da representação e da reconhecimento e cria suas próprias relações.

O escolar varia o pensamento por que sente um fluxo intensivo que o faz prender voos para outros rumos; algo sempre passa; seja na fala da professora, seja o pássaro que pousou na janela ao lado, seja a faxineira que cantarola pelo corredor, seja seu colega desenhando no caderno, seja o que for; esse escolar foi afetado e levado a campos indeterminados do pensamento, a campos inteiramente novos e abertos às multiplicidades do pensamento. Por isso o perigo, no sentido interessante do termo, de pensar a aprendizagem no campo da escola, pois “[n]unca se sabe de antemão como alguém vai aprender. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 2006, p.237).

São os signos instituídos na cultura que violentam o pensamento, mas, paradoxalmente, fazem o pensamento variar, é justo por eles que o pensamento vira um pensamento pirata, este pensamento que cansou de um processamento conduzido por outros e serviu de um mesmo capitão e, assim, cria seus próprios percursos para encontrar seus próprios tesouros, isto é, seus próprios modos de pensar. E por piratear nos oceanos que cada vez mais se permite aberto a sentir; eis o ato mais subversivo.



Assim, pensa-se na variabilidade dos saberes hegemônicos e nos múltiplos atravessamentos que compõem o espaço de uma sala de aula, como uma potência para o novo, para a criação, para a variação do múltiplo no pensamento, isto é, camadas de novas imagens do pensamento são criadas a partir de um acontecimento e que, ele mesmo, faz zarpar o pensamento para novos caminhos. Nota-se que essa grande máquina de ensinar é constituída, munida e faz criar estigmas, rótulos, prescrições e certezas sobre essas pessoas que, por um motivo ou outro, não condizem com a conduta aceitável para um escolar, esse indivíduo, sempre será o alvo, será o estigmatizado, será a decepção. Porém, não queremos apontar que a variação do pensamento de um escolar a partir de um acontecimento 'x' surgido em sala de aula, pode ser transformado em uma potência inventiva. Não partimos do conceito de transformação e sim do de multiplicidade, um aprendizado do múltiplo, que varia e faz proliferar o pensamento em outra coisa, em outra imagem do pensamento, em outra aprendizagem a partir da variação.

Nesse sentido, a proposta desse escrito não está em realizar uma crítica ao ensino escolarizante, ou mesmo, aos conteúdos que são obrigatórios, nem mesmos às distintas disciplinas do saber, não está interessado em desenvolver uma pesquisa dentro da escola sobre como os conteúdos escolares são atravessados nos e pelos alunos; acredita-se que todos tenham posições bem diferenciadas sobre a instituição escolar; porém, o que se pretende é realizar uma *clínica* do pensamento, isto é, acompanhar um corpo escolar e problematizar a prática daquilo que faz variar o pensamento; experimentar trazer à tona justo o que a máquina de ensinar diz ser o não cabível: o deslocamento intensivo do que é fixado como correto. Pensar junto com esse corpo de escolares estratégias de potencializar as variações em algo interessante para a vida; multiplicar a variação destes, não em problemas diagnosticáveis, mas sim em uma aprendizagem inventiva e potente aos problemas dos dias atuais.

## REFERÊNCIAS

- CORRÊA, G.; PREVE, A. **A educação e a máquina escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas**. REU, Sorocaba, SP, v. 37, p. 181-202, dez. 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Editora Escuta: 2002.
- \_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Trad. Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Florence-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. Peter PálPelbert. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter PálPerbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pércles e Verdi: a filosofia de François Châtelet**. Trad. Hortência Santos Lencastre. – Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PREVE, A. M. H. **Mapas, prisões e fugas: cartografias intensivas em educação**. Campinas/SP, set, 2010. (Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação, Unicamp).
- ROLNIK, S. **Clínica Nômade**. In: Equipe de acompanhamento terapêutico do hospital dia A Casa (Org). *Crise e cidade: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Educ, p. 83–97, 1997.

## LEVINAS E A ÉTICA DA ALTERIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

**ReuberGerbassiScofano;**

**Nyrma Souza Nunes de Azevedo**

**MarsylBulkoolMettrau**

Laboratório do Imaginário Social e Educação – LISE

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

A partir da constatação feita através de discussão e reflexão de professores universitários com grande vivência no campo educacional, concluiu-se que um dos maiores problemas encontrados na convivência social atualmente é a alienação que se verifica na percepção do “Outro”. Estamos chamando de “Outro”, o indivíduo que está no mesmo campo físico ou psicológico, mas não é percebido como sujeito pelas pessoas - um problema de Alteridade. Assim, este tema partiu da observação de uma crescente degradação da relação com o “Outro” em nossa sociedade. A questão da “Alteridade” emergiu em cada um de nossos trabalhos de forma a não podermos desprezá-la.

O Outro é cada vez mais visto por um prisma mercantilista, individualista e não poucas vezes como mais um competidor a ser suplantado. A relação entre as pessoas está se deteriorando a olhos vistos e isso logicamente tem reflexos no campo educacional. A banalização da violência, o desrespeito a direitos fundamentais, os abusos das mais variadas naturezas e uma competição asfixiante fazem parte de nosso corrido e agitado cotidiano e a escola não foge a esta pressão geral.

Preocupa-nos a repercussão social deste fenômeno, que tem grande complexidade como causa, quando não é discutido na formação de professores. Os educadores, querendo ou não, são modelos sociais e suas atitudes, já está provado por inúmeros autores, influenciam o comportamento das novas gerações.

A primeira indagação que nos veio à mente foi como os futuros professores encaram essa problemática. Este questionamento trouxe outros tais como: será que

também têm essa noção de deterioração das relações humanas? Há uma visão de bem-estar na maneira como encaram a vida no mundo atual e sua expressão no convívio entre as pessoas? Como fica a questão da alteridade em meio ao consumismo desenfreado retroalimentado a cada instante pelas mídias e novas tecnologias? A relação com o Outro é alterada de alguma forma pela crise das instituições e o fracasso das ideologias? Os futuros professores são preparados para valorizar o respeito e a valorização do Outro? Eles estão preparados para ensinar regras de convivência que privilegiem o diálogo respeitoso com o diferente?

A partir dessas indagações idealizamos um estudo exploratório que teve como principal objetivo investigar como a questão da alteridade aparece no imaginário de universitários dos cursos de Licenciatura e Pedagogia de uma das maiores universidades federais brasileiras situada na cidade do Rio de Janeiro no Brasil, já que serão futuros professores.

Para tanto, o referencial teórico foi ancorado em basicamente três autores: Emmanuel Levinas, Georges Gusdorf e Jacques Delors. Levinas nos forneceu o alicerce teórico no que se refere ao conceito de alteridade. Em obras como “Totalidade e Infinito”, por exemplo, mapeou como no Ocidente a visão do Outro cada vez mais sofreu um processo de objetificação. Na esteira de Martin Buber, filósofo que muito lhe influenciou, desenvolveu uma potente reflexão sobre a desvalorização do “Tu” e a entronização do “Isso”, em nossas relações com outras pessoas. Levinas identifica a genealogia desta objetificação na matriz grega do pensamento ocidental, quando ela fortaleceu o pensamento racionalista e logocêntrico. Isso irá repercutir por séculos e o filósofo mostra como esta postura intelectual hegemônica chegou até nossos dias e influencia bastante a relação com o “Outro”. O pensamento de Levinas é uma tentativa de reverter essa tradição, propondo novos parâmetros a partir de uma ética de respeito infinito ao “Outro” - uma ética da alteridade.

Georges Gusdorf foi outro dos nossos suportes teóricos, especialmente, no que se refere à relação professor-aluno. O filósofo defende que muito mais do que um mero transmissor de conteúdo, o professor é um signo vivo, alguém que pela relação respeitosa, pelo estímulo e pelo carinho e amizade sincera, pode apontar para os alunos uma nova maneira de proceder. O cuidado com o outro, no caso o aluno, por parte do professor, é algo que marcará por uma vida inteira. Para Gusdorf, o professor que cria

um clima de convívio sadio e solidariedade, está preparando seus alunos para o respeito à vida em comunidade.

Fechando o quadro teórico e de certa forma complementando os anteriores, recorremos a Jacques Delors e seu relatório para a Unesco, feito em conjunto pela Comissão internacional sobre educação para o século XXI. A proposta dessa comissão capitaneada por Delors propôs como diretrizes fundamentais para a educação do presente milênio os seguintes tópicos: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

Apoiados na proposta acima citada, estabelecemos uma conexão entre elas, pois aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer desaguam, naturalmente, no aprender a conviver. Relacionamos então, as perspectivas de Levinas, Gusdorf e Delors no sentido de propor uma valorização na formação de professores a partir de uma ética da alteridade alicerçada em um profundo cuidado com o outro a fim de que consigamos cada vez mais aprender a conviver.

A partir do levantamento teórico, a metodologia consistiu em um trabalho de pesquisa de campo em que foram selecionadas três turmas: uma de Licenciatura, onde se formam professores de diferentes disciplinas e duas do Curso de Pedagogia, num total de 99 sujeitos com idades variando entre 18 e 25 anos, estudantes dos turnos da tarde e da noite da universidade em questão. As turmas foram selecionadas a partir da facilidade de horário para a aplicação de um questionário aberto, que foi o instrumento escolhido para a coleta de dados. Os alunos responderam livremente, sem tempo determinado, as seguintes questões:

- 1) A vida para mim .....
- 2) Hoje em dia a convivência entre as pessoas .....
- 3) Você está satisfeito com a forma como vivemos? Que mudanças faria?

Recolhido o material, iniciamos uma Análise de Conteúdo, método de análise desenvolvido por Laurence Bardin (2008). Esse método nos permitiu captar unidades de sentido que nos ajudaram na elaboração de categorias que representaram o que pensam os alunos com relação à alteridade. Iniciamos então a análise de dados e a partir daí construímos uma reflexão relacionando os dados com os conceitos

apreendidos de nosso referencial emitindo uma conclusão propositiva da valorização de uma ética da alteridade presente na formação docente.

#### Emmanuel Levinas e a questão da alteridade

Emmanuel Levinas, filósofo judeu-lituano-francês nasceu em 1906. Oriundo da região de Kaunas na Lituânia, tendo imigrado para Paris onde residiu a maior parte de sua vida. Levinas fazia questão de afirmar que pensava em três línguas, a saber: o hebraico, o russo e o francês. Como veremos mais adiante, isso tem tudo a ver com sua filosofia do diálogo e respeito ao outro.

Fez seu Doutorado em Estrasburgo na França e teve como tema de sua tese a Fenomenologia de Edmund Husserl. Perdeu toda sua família nos campos de concentração alemães. Também esteve preso por algum tempo e na prisão escreveu um de seus maiores clássicos, intitulado “Da existência ao existente”. Nessa obra, fazendo companhia a existencialistas como Jean Paul Sartre e Albert Camus, reflete sobre a existência humana, apontando que uma coisa é simplesmente viver no mundo e outra bastante diferente é tomar a vida em suas próprias mãos.

O que fará Levinas desenvolver um pensamento próprio e bastante original é sua reflexão sobre a alteridade. A pergunta o que significa o outro para mim e como me relacionar com ele de forma justa e respeitosa percorrerá toda a trajetória de seu pensamento. “O pensamento de Emmanuel Levinas questiona o status da ontologia como filosofia primeira e, sem dar importância à tradição filosófica e à primazia do ‘ser’, postula a anterioridade da ética entendida como ‘responsabilidade pelo outro’” (Costa, 2000, p. 9).

Levinas desenvolve sua reflexão constatando que a civilização ocidental apresenta um traço característico que é o de reduzir tudo que é fortuito, enigmático e diferente à condição de inteligibilidade. A tradição do pensamento ocidental tenta se esquivar de todos os acontecimentos imprevisíveis do futuro e de fatos ou situações que não possam ser ordenadas e utilizadas racionalmente. Tudo deve ser esquadrinhado, compreendido, sintetizado, analisado e utilizado. Caso alguma coisa escape a esse modelo e não possa ser captada através do racionalismo, ela passa a ser mal vista e sofre um processo de discriminação.

Essa atitude pseudoperfeccionista que impõe categorias racionalistas ao mundo afim de obter controle acaba por passar uma visão de que nada escapa ou pode resistir à ordem racional da ciência e da tecnologia. Nessa busca desenfreada e obsessiva por racionalizar tudo, não escaparamdo enquadramento conceitos como os de Deus, História, Indivíduo e mesmo as culturas não ocidentais ou qualquer tradição diferente do padrão forma submetidas a padrões de classificação eurocêtricos.

A ética conduz Levinas a uma crítica frontal à ideia de totalidade, na qual a filosofia ocidental encontrou guarida em favor de seu culto ao mesmo. Na afirmação do mesmo, denota-se o movimento do eu que tende a integrar ou reduzir o outro à imanência. Nesse eu encontra-se também o mesmo de uma cultura, de uma instituição, de um estado, assim por diante, que se alimentam da lógica imperialista, seja explícita ou não. A totalidade é o discurso e a prática de uma cultura do domínio do eu sobre o outro, do saber tomado como absoluto (Dalla Rosa, 2012,p. 20).

Para Levinas a dignidade de ter a palavra final e verdadeira sempre pertencerá à filosofia ocidental. Isso está atrelado a uma hegemonia do pensamento metafísico que sempre primou pela ideia de totalização. Reduziu toda e qualquer forma ou conteúdo diferente à uniformidade e sempre se apoiou no instrumental da racionalização. A tônica totalizante imposta pela tradição metafísica ocidental trabalhou firmemente com a ideia de que quando nosso conhecimento é adequado à realidade, tudo passa a fazer parte de uma grande uniformidade e isto confere uma missão epistemológica à racionalidade. As diferenças são recortadas,retorcidas afim de se adequarem à uniformidade.

Para o filósofo essa totalização ocorreu com a própria ideia de indivíduo, fazendo com que não houvesse nada referente ao Eu que pudesse continuar sem se reduzir e se adequar. Nenhum aspecto da interioridade do eu deixou de ser reduzido à totalidade racionalista. Nada ficou fora desse enquadramento: sejam as emoções, o prazer, as crenças religiosas ou qualquer forma de sentimento. Tudo foi domesticado pela totalização e convertido em valores da redução racional. Isso foi chamado por Levinas de ontologia do poder.

Por não se contentar somente com a crítica, o filósofo lituano se preocupou com novas formas de visão da subjetividade e suas implicações éticas. Sua preocupação maior foi a de indagar sobre uma “ética da ética”, isto é, o estudo da maneira pela qual o

diferente, o contingente, o inusitado, o grotesco, o estranho, o inexplicável e o imprevisível moldam a condição humana e transbordam aos esquemas racionalistas.

Para Levinas a percepção humana, suas ações especialmente no ocidente, são moldadas pela racionalidade, principalmente na forma da tecnologia e da política. Esta racionalidade tenta tornar inteligíveis, os elementos mais estranhos que possam existir. O próprio eu se acha dividido e uma luta vil e irresistível entre a ordem do “mesmo”, que se esforça para totalizar tudo sob a iluminação da razão; e a ordem do outro, na qual partes vitais da existência humana permanecem obscuras.

O eu e o seu mundo são derivados de fenômenos os mais estranhos e enigmáticos e que permanecem completamente inalcançáveis e que continuam desconhecidos para nós exatamente por serem irreduzíveis a critérios racionais e tentativas de totalização.

O rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido, não poderá ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado – porque na sensação visual ou tátil, a identidade do eu implica alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo. Outrem não é outro de uma alteridade relativa como, numa comparação. As espécies, ainda que fossem últimas, que se excluem reciprocamente, mas que se colocam ainda na comunidade do seu gênero, excluindo-se pela sua definição, mas apelando umas para as outras mediante a exclusão através da comunidade do seu gênero. A alteridade de outrem não depende de uma qualquer qualidade que o distinguiria de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de gênero, que anula já a alteridade. E, no entanto, outrem não nega pura e simplesmente o Eu; a negação total, da qual o assassinio é a tentação e a tentativa, remete para uma relação prévia. A relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desemboca nem no número nem no conceito. Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência (Levinas, 1980, p. 173).

Essas coisas devem manter os seus segredos, pois a infinidade sempre irá resistir à totalidade. O outro na visão do filósofo, sempre inundará o mesmo e isso independe do quanto de saber tecnocientífico tenhamos a nosso dispor. Somente através da



exploração dessa inundação, desse rompimento, poderemos desenvolver o que Levinas chamou de uma ética da responsabilidade.

A relação com o outro é uma relação que inaugura uma caminhada sem retorno. Diferentemente do “eu ulissiano”, que deseja retornar à terra natal, Levinas anuncia o sentido de um “eu abrahâmico”, o qual responde à convocação para sair de si mesmo e ir ao encontro do outro. Abraão personifica o sujeito que ‘deixa a sua casa, e seus pais e vai enigmaticamente e heteronomamente ao novo, sem nunca mais retornar. Abraão é a história do des-inter (1992, p.356). Outrossim, se o itinerário abraâmico se constitui na metáfora que caracteriza o sujeito ético de Levinas, por outro lado Ulisses, o personagem central da Odisseia de Homero, é o modelo por excelência do pensamento cristalizado no mundo ocidental. A ânsia pela conquista, dominação, heroicidade movem Ulisses para singrar os mares. ‘A sua meta é retornar para sua pátria, reencontrar a si mesmo, sua família, seu reino. Seu supremo desejo é realizado com sua volta’ (Melo, 2003, p.57). Daí que no dizer de Privatto, “Levinas vê a filosofia ocidental atingida por uma como alergia que tem horror do outro, que reduz o outro ao ser, e vê nisto a estrutura antropológica egnoseológica fundamental. O caminho não é exodalmático imanente” (Privatto, 1992, p.337). Assim como Abraão o pensamento levinasiano instiga para uma caminhada sem retorno (Dalla Rosa, 2012, p. 27).

Em sua busca por uma ética da responsabilidade denunciou as mazelas proporcionadas pela busca da perfeita inteligibilidade no relacionamento entre as pessoas. Essa racionalização das relações nos afastou de uma percepção fundamental de que somos interligados e dependentes uns dos outros.

Há algo perturbador e irreduzível em nossas interações sociais e porque não dizer inexplicável. Temos atitudes em relação ao estranho sem estarmos em plena consciência do que estamos fazendo, para o bem e para mal, mesmo num simples diálogo com o outro que está frente a frente conosco.

Para Levinas, isso por si só escapa ao processo de totalização.

Propondo um caminho diferente a esse que desemboca na totalidade, Levinas apresenta a ideia do infinito como experiência que se estabelece na

relação face a face. A partir da noção de infinito, o autor explicita que o rosto do outro transcende a qualquer esquema ou conceito que pretenda reduzi-lo à mesmidade. Outrem se apresenta enquanto exterioridade e transcendência (DallaRosa, 2012 p.33).

Esta situação expressa o brilho da exterioridade ou da transcendência que se expressa no rosto do outro. Esse conceito de transparência em Levinas se exprime pelo termo infinito. Tal entendimento do conceito de infinito, não aceita nenhum conteúdo dogmático. Em suas reflexões fica claro que o filósofo entende responsabilidade como responsabilidade pelo outro. Por aquilo que não é feito meu, ou aquilo que nem sequer me importa. O que realmente importa deve ser visto por mim como face. Tendo em vista que a face do outro é tão enigmática e estranha, a responsabilidade passa a ser uma postura independente de esse outro não ser importante para mim.

A responsabilidade é algo fundamental para o exercício da liberdade. A própria liberdade para Levinas seria impossível sem a responsabilidade. Para o filósofo existem três significados para a responsabilidade, a saber: o primeiro deles é a responsabilidade como reação ao outro de uma forma indeclinável; o segundo como reação a partir de nós mesmos à outra pessoa e sua exigência; e o terceiro como sendo uma reação para com o outro no sentido de assumirmos responsabilidade por ele. A ética da responsabilidade orienta e dá sentido às ideias.

Ao considerarmos que essa responsabilidade é algo indeclinável, não podemos de forma alguma negá-la. Para Levinas “ser eu” significa não ser capaz de fugir à responsabilidade porque queira eu ou não, estou ligado ao outro. Mesmo antes de travar contato com o outro, já sou responsável por ele. De alguma maneira estou obrigado mesmo que esta obrigação tenha se iniciado em mim. Para Levinas é como se uma ordem perpassasse por mim e me chamasse a essa responsabilidade pelo outro. O mero encontro com outra pessoa já é suficiente para que eu perceba que devo interagir. Mesmo quando negamos a responsabilidade por outro, já estamos em interação. Jamais passamos impunemente pelo encontro com o outro.

Ao tratar do tema da “Face” especialmente no relacionamento face a face, o filósofo reflete que há algo misterioso e enigmático e até mesmo indeterminado na face humana. Isto porque ela nos estimula a reconhecer certos compromissos para com os outros. Essa situação acontece mesmo quando estamos conscientes de estarmos reagindo

dessa maneira ou até mesmo quando negamos que algo esteja acontecendo. Em toda e qualquer situação em que estejamos reagindo a algum estímulo provocado pelo outro, estamos sendo responsáveis para com ele e isto é indeclinável, segundo Levinas.

A face do outro no relacionamento face a face acaba tendo um direito privilegiado sobre nós. O filósofo chega a tratar o eu como se este fosse uma espécie de refém perseguido por outra pessoa. Mas também é um privilégio, pois a face exige razões e justificativas, o que de certa forma torna possível a elaboração intelectual de argumentos. A face estimula o discurso essencial que se torna obrigação à qual nenhuma “interatividade” pode ser vedada. Trata-se de um discurso que obriga que se participe de um discurso.

Seguindo a trilha levinasiana podemos afirmar que de uma maneira geral as falsas racionalizações, então, são aquelas que não são respostas ao estranhamento em uma dada relação face a face. As racionalidades autênticas são tentativas de responder a perguntas provocadas por outros.

A filosofia de Levinas é primariamente um processo de pensamento que pretende respeitar a alteridade que se traduz como anterioridade ética do Outro (em oposição à espécie entre gêneros ou à diferença *a priori* anulada pelo impulso de totalização do Ser). E que pretende, a certa altura de seu itinerário, a reconstrução da possibilidade da reconsideração radical da questão mesma da subjetividade a partir do sustentáculo ético em que esta alteridade mais verdadeira se constitui (De Souza, 2000 p.217).

Quando descreve a alteridade Levinas concebe a outra pessoa como absolutamente outra com relação ao eu ou ao que ele presume que ela é, no entanto ela não é absolutamente outra com relação a tudo.

Georges Gusdorf e a relação professor aluno.

Georges Gusdorf (1912-2000), filósofo francês que teve sua produção intelectual voltada entre outros temas para a Epistemologia e a Educação, escreveu um texto importantíssimo e que marcou muito o campo educacional intitulado “Professores para que?”. Nessa obra, entre outras reflexões, desenvolve a ideia de que os professores tradicionais, aqueles que segundo ele, se caracterizam por exercer a prática docente somente levando em conta a transmissão do conteúdo, foram formados numa perspectiva de racionalidade técnica. Receberam formação que os acostumou a

conceber o ensino e a atividade do magistério como algo eminentemente teórico, conteudista, e baseado no repasse vertical das informações por parte do educador que centraliza todo o processo. Este professor valorizava sua preparação através da aquisição de novos conteúdos a serem repassados, mesmo que nada tivessem de relevante com relação à vida dos alunos.

Por outro lado, a reflexão sobre sua própria prática docente levando-se em conta os resultados obtidos, ou até mesmo como uma reflexão de quem se interessa pelo processo de aprendizagem dos alunos, não era algo comum entre os professores, pois não recebiam em sua formação nenhum estímulo para tal empreendimento.

Gusdorf propôs então que o educador se preocupasse mais com o aluno do que com o conteúdo repassado. Com o interesse do mesmo e sua receptividade frente ao conhecimento, com seus desejos, suas angústias, suas dificuldades materiais, enfim com o ser humano chamado aluno e não com um número a mais na sala de aula. Gusdorf considera esse o papel fundamental do professor: alguém que cada vez se aperfeiçoa mais na arte de se relacionar com as pessoas e que cria um ambiente propício para uma troca generosa e vibrante entre as pessoas envolvidas no processo educativo.

Segundo Gusdorf (1970, p. 237),

cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida e o professor, quando dá aulas, fala a todos a mesma língua. Mas esta pedagogia em série que põem frente à frente o professor e a classe, acompanha-se, ou pode acompanhar-se, de uma relação de pessoa para pessoa; o professor pode ser também um mestre, e cada aluno um discípulo, em situação de diálogo e sob a invocação de uma vontade de verdade que funda entre eles uma invisível comunidade.

O professor segundo Gusdorf, não pode deixar de levar em conta sua responsabilidade no ato educativo. Ele pode causar, através de suas atitudes, situações que causem prejuízo na autoestima do aluno bem como desestimulá-lo a aprender e até mesmo conviver em grupo. Seu trabalho deve levar em conta o cuidado com o outro, pois pode influir inclusive na formação de um educando preparado para o diálogo e o respeito a todos sem discriminação ou alguém indiferente ao outro, encarando-o como um competidor.

O professor, além de tudo é um signo, uma referência pela maneira como olha, como ouve, como dialoga e se relaciona com seus alunos e isto é muito mais importante que o mero repasse de conteúdos.

Jacques Delors e os quatro pilares da educação para o século XXI.

Jacques Delors, político francês, foi autor e organizador do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, em que enfoca a proposta de “Quatro Pilares” para a Educação.

Estes pilares seriam a base para propostas educacionais no século XXI. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nos deteremos em aprender a viver juntos pois é de grande relevância para nosso artigo especificamente.

No relatório, Delors (1999) afirma que esta aprendizagem representa um dos maiores desafios da educação no mundo atual. O quesito fundamental para o desenvolvimento desse aprendizado de convivência é a descoberta do outro.

Segundo Delors a educação tem por missão transmitir conhecimentos sobre a grande diversidade de nossa espécie e também, encaminhar as pessoas a perceberem as semelhanças e interdependência de todos nós, seres humanos.

Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana, a partir do ensino básico e de línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, prioritariamente, ajudá-los a descobrirem-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, porem-se no lugar de outros e compreenderem as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos (Delors, 1999, p. 98).

Delors salienta ainda que os métodos de ensino não devem desprezar o reconhecimento do outro. Os professores precisam, através de suas práticas pedagógicas, estimular a solidariedade, o convívio, o cuidado com o outro, a simplicidade e não valorizar, como ocorre muitas vezes, a competição, as notas, os confrontos em termos de estabelecer que grupos são a elite intelectual da sala ou até mesmo da escola como um todo.

Enfim, aprender a conviver é um aspecto fundamental que os espaços educacionais não podem mais desprezar. E as escolas que ainda não valorizam esse aprendizado tão especial, devem levar em conta que ele é tão importante ou talvez até mais essencial do que os conteúdos tradicionalmente veiculados pela por elas.

A partir do pensamento dos autores citados sobre a alteridade, verificamos o sentido expresso pelos sujeitos desta pesquisa, universitários dos cursos de formação de professores, sobre si mesmo e sobre as relações humanas que se dão em nossa vida cotidiana.

Descrição e análise dos dados obtidos.

Em relação à primeira pergunta “A vida para mim.....” encontramos como sentidos expressos formulados a partir das respostas dos 99 sujeitos da pesquisa que:

53 citações referem-se a uma visão hedonista ligada ao individualismo; ser feliz, viver o máximo sem arrependimento e bem estar. Por outro lado 51 citações remetem ao convívio, ao aprendizado e a troca de conhecimentos. São citadas também:

13 vezes a ideia de luta, esforço e superação; a presença de Deus aparece em 11 falas; surpresa e mistério 9 vezes; ter família 8 vezes; plantar para colher 6 vezes; não tem sentido aparece em 4 falas.

Como categorias relativas à segunda pergunta “Hoje em dia a convivência entre as pessoas.....” encontramos:

52 citações ligadas a mudanças na sociedade relativas ao individualismo, desapego, pessoas apressadas e materialistas.

38 citações relativas à degradação moral entendida como falta de respeito e de valores,

violência e pessoas interesseiras: uma vida muito difícil. Porém, 14 citações remetem a esperança de melhoras e 4 das citações indicam a tecnologia como facilitadora da vida. A tecnologia é citada também 11 vezes, entretanto como promotora da diminuição da convivência. Aparece, também, a questão das muitas diferenças entre as pessoas, citada 9 vezes.

Em relação à terceira pergunta “Você está satisfeito com a forma como vivemos? Que mudanças faria?”

Houve unanimidade em relação à insatisfação e as mudanças apontadas foram: 46 citações relativas a mais respeito à vida; uma vida mais humana; menos egoísta; menor desigualdade social.

33 citações relacionadas à mudança nos relacionamentos, descritas como respeito ao próximo, diálogo e menos preconceito.

Promover mudanças na saúde e na educação foram citadas 13 vezes. A mudança do modelo capitalista aparece 9 vezes. As necessidades de mais liberdade; haver menos regras e impostos é citadas 9 vezes. Atuar contra violência aparece 6 vezes e contra a corrupção 4 vezes. Também é citada por 5 vezes a necessidade de mais criatividade.

Ao analisarmos os dados obtidos e submetendo-os a uma análise de conteúdo Bardin (2008), encontramos dados que se aproximaram bastante do que havíamos levantado em nossas reflexões. As categorias obtidas apontaram, por parte dos nossos futuros professores, para uma insatisfação com o modo de vida que temos hoje. O hedonismo, o individualismo exacerbado, o materialismo e o consumismo apareceram fortemente no discurso de insatisfação do grupo pesquisado. A falta de valores e a degradação das relações também foram apontadas como componentes que agravam a insatisfação com o estado atual das coisas. Violência e egoísmo também figuraram nos dados pesquisados. Por fim o lado negativo das novas tecnologias que, segundo parte considerável dos pesquisados, acaba por reduzir a convivência entre as pessoas, apesar de terem trazido toda sorte de recursos para a formação de relações online.

Em contraponto a esta visão pessimista do mundo atual, apareceram nas falas dos futuros professores diversas indicações que expressam esperança de melhora. A valorização e o respeito à vida, menos egoísmo, desigualdades, diálogo, mudanças nas relações, respeito ao próximo, eliminação de preconceitos, mais liberdade e luta por melhor educação e saúde foram temas predominantes em boa parte das falas. A própria tecnologia foi vista como algo que, se democratizado e bem cuidado, pode ser fator de promoção humana.

## Conclusão

Esses dados aproximaram-se muito do que propõem Lévinas, Gusdorf e Delors, pois a questão da alteridade perpassa todas as falas, apontando para uma insatisfação com relação à maneira como nos relacionamos com o Outro. Praticamente toda a busca proposta por Levinas com relação à valorização em nossas vidas de uma ética da alteridade, pode muito bem dialogar com a angústia presente no relato dos futuros professores.

Gusdorf e a valorização do professor como signo vivo, também aparece como elo importante no papel que esses futuros educadores podem ter no sentido de irradiação de uma ética que cuida do Outro e não o encara como mero inimigo ou adversário. Delors também aparece claramente ligado à preocupação dos futuros professores, pois só mudaremos essas relações que nos incomodam e deprimem se investirmos em uma educação que prime pelo aprendizado da convivência.

Nesse sentido propomos que na formação dos professores existam espaços para o trabalho de aproximação com uma ética da alteridade. Não se trata de uma disciplina isolada, mas valorizada dentro de um projeto mais amplo que envolva, também, uma boa formação cultural através de visitas a museus, espaços culturais em geral como cinema, teatro, música. Essas atividades propostas aos alunos a fim de que se fortaleçam em suas sensibilidades, para enfrentar toda uma mídia que valoriza cada vez mais o baixo nível de formação humana, tendo em vista que se preocupa primordialmente com a formação de público consumidor. A partir desse fortalecimento poderemos ter professores em condições de irradiar para seus alunos valores de respeito



ao diferente e comunhão de objetivos em prol da construção de uma sociedade mais solidária e menos competitiva.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurance. Análise de conteúdo, Lisboa: Edições 70, 2008.

COSTA, Márcio Luis. Lévinas, uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

DALLA ROSA, Luis Carlos. Educar para a sabedoria do amor. São Paulo: Paulinas, 2012.

DE SOUZA, Ricardo Timm. Sentido e Alteridade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

GUSDORF, Georges. Professores para que? Lisboa: Moraes, 1970.

LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70, 1980.

## **A educação ambiental está a serviço da governamentalidade?**

**Rodrigo Barchi**

**Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**

Qual é o objetivo do governo? Governar?

Para Michel Foucault, (2008), o objetivo do governo – que surgia a partir dos séculos XVII-XVIII - estava em melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, duração de vida e sua saúde. Estava em gerir a população em sua massa coletiva e seus fenômenos globais, assim como gerir no detalhe, agindo, a partir da disciplina minuciosamente em cada um dos indivíduos, seja em seu corpo ou em sua consciência.

A necessidade de governar a população se deve ao fato no qual ela em si se mostra geradora de problemas, seja pela explosão demográfica ocorrida a partir do século XVII, seja pela abundância monetária promovida pelas navegações e o mercantilismo, e também pelo aumento da produção agrícola. Substituiu-se a arte de governar soberana e a economia entendida como gestão da família por uma ciência de governo, por uma economia política capaz de apreender a rede de relações múltiplas e contínuas entre a população, o território e as riquezas. Fenômeno entendido por Foucault não como uma substituição de sociedades de soberania e disciplinar por sociedades de governo, mas como um triângulo entre soberania, disciplina e gestão governamental, que acabou recebendo o nome de governamentalidade.

Ela pode ser entendida como um conjunto formado por instituições, procedimentos, cálculos e táticas que tornam possível esse modo de poder governamental, que tem a população como alvo, a economia política como saber e como ferramentas os dispositivos de segurança. A governamentalidade é uma tendência que acabou desenvolvendo e legitimando certos aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes, sendo também, o resultado do processo que transformou o Estado de Justiça medieval no Estado administrativo dos séculos XV e XVI.

A palavra governamentalidade, de acordo com Fimyar (2009), funde governar e mentalidade, indicando que não há como isolar o exercício de governo do pensamento que sustenta e legitima essa prática. Para ela, a *“governamentalidade como conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu*

*(moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).*” (Fimyar, 2009)

De acordo com Veiga-Neto (2002), a governamentalidade só tem sentido para Foucault quando se fala em governamentalização do Estado, ou seja, quando essa instituição se torna responsável pelas técnicas de disciplinamento, docilidade e autogoverno ou o governo dos próprios corpos. Além do controle sobre mobilidade e a vida das populações. Apesar disso, é necessário observar, com Deleuze (2006) que as instituições – Religião, Família, Produção, Arte, Moral e o Estado – não são as fontes ou a essência do poder, mas mecanismos operatórios de uma estatização contínua na qual a forma-Estado capturou muitas relações de poder.

Se a governamentalidade promoveu uma estatização das ações sobre o corpo dos indivíduos em forma de anatomopolítica – através da escola, dos quartéis, dos hospitais, das prisões – e sobre o corpo da população através da biopolítica – controlando a proliferação da espécie, medindo e normalizando as condições de saúde, regularizando o espaço urbano – em um conjunto chamado biopoder, agora tornam-se emergentes as medidas para se preservar o planeta, suas espécies vivas, suas paisagens, e o próprio ser humano.

Recentemente, alguns autores estão desenvolvendo e aprofundando o conceito de ecopolítica (Passetti, 2003; Malette, 2011), pelo qual se entende que, além da governamentalidade precisar agir sobre o corpo do indivíduo, e também sobre o coletivo social, é necessário que se haja sobre o corpo do planeta. É necessário que haja um controle e uma regulamentação sobre as ações humanas para que o planeta continue “sustentável” e vivo.

Este trabalho busca debater o conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault, a inserção das questões ecológicas em sua lógica, e a contribuição da educação ambiental para sua manutenção e legitimação. Alguns autores, ao afirmar que não se pode entender o biopoder na contemporaneidade sem inserir a ecologia como ferramenta e dispositivo de controle individual e coletivo, tiram do Estado Nacional uma grande parte de sua força, já que somente um esforço global transnacional pode resolver problemas tão amplos.

Nessa perspectiva, a educação ambiental precisa estar adequada e subjugada à lógica dessa governamentalidade de cunho ecológico, uma ecogovernamentalidade. Esse conceito, abordado por Malette, indica uma “intensificação e transformação da “lógica imanente” que reorganiza as suposições dualísticas e derivativas incorporadas

ao nosso entendimento do político (Maletta, 2011)”, que compreende a incorporações de racionalidades e tecnologias verdes nas estratégias da governamentalidade, visando administrar, regular e controlar a conduta dos indivíduos, de modo que eles não comprometam ainda mais a relação já frágil com a natureza.

Nesse sentido, convém observar e analisar o status da educação ambiental nas sociedades contemporâneas. Por um lado, ela é constantemente discutida em diversas esferas, e tem sua institucionalização cada vez mais bem definida, tanto em nível nacional – através de políticas públicas, leis federais e programas de formação de educadores ambientais – quanto em nível internacional – através dos tratados assinados após as reuniões globais, e dos documentos consultivos e norteadores organizados pelo Pnuma/Unesco.

A justificativa para esse processo é a adoção de uma política conjunta e orquestrada que faça frente, eficientemente, aos processos predatórios e destrutivos ao meio ambiente em escala global, e que tenha uma estrutura organizacional muito bem definida, para que as ações tenham um efeito eficaz e permanente. Nessa perspectiva, apesar da insistência dos textos e dos discursos em exaltar a diversidade e singularidade de cada local, se expõe uma tendência muito nítida de se padronizar conceitos e as ações em educação ambiental, para tornar mais simples os caminhos que se desenvolvem desde a averiguação dos problemas ambientais, a capacitação de educadores e os processos avaliativos.

Uma ecopolítica, uma governança global que leva em consideração, pelo menos teoricamente, a questão ecológica e a necessidade de se estabelecer normas, condutas e padrões individuais e coletivos na relação entre os seres humanos e o meio ambiente local e global, precisa do auxílio da educação ambiental para legitimar essas novas práticas humanas que sejam menos predatórias e destrutivas. Portanto, nada mais eficaz que institucionalizá-la nas mais diversas esferas, e dar-lhe um estatuto de importância irretocável, para que possa conduzir sua empreitada sem maiores obstáculos.

Mas, por outro lado, diversos autores estão questionando, de uma maneira ou outra, e sem necessariamente usar os conceitos aqui apreendidos, esse processo que ampara na educação ambiental, a formação da ecogovernamentalidade baseada em uma estratégia ecopolítica, instauradora de normas e condutas universalistas e totalizantes, que se buscam como cada vez mais inquestionáveis. (Guimarães, 2010; Reigota, 2008, 2012; Alves, 2010; Barchi, 2011).

Entre as principais críticas, está o fato da educação ambiental estar sendo largamente utilizada para a promoção de uma perspectiva ecológica que leva mais em consideração um desenvolvimento econômico capitalista neoliberal que tenha uma “preocupação com o meio ambiente”, mas que de maneira nenhuma afete as condições sobre as quais esse sistema socioeconômico está fundamentado. Esses autores, principalmente Reigota, afirmam que essa situação na qual a educação ambiental se submete aos interesses econômicos hegemônicos, se afasta quase que totalmente de diversas reivindicações da ecologia política, que sugeria como alternativa às sociedades predatórias, o desenvolvimento da autonomia, da diversidade e do internacionalismo.

Outro argumento é aquele em que a educação ambiental ao ser institucionalizada e utilizada como ferramenta da governamentalidade, perde sua força revolucionária e transformadora. Por mais intensos e repetitivos que sejam os argumentos utilizados pelos entusiastas de sua “regularização” e conformação aos “padrões internacionais” de excelência e eficácia, que deverão levar em conta as diferentes especificidades regionais, nacionais, culturais e étnicas, ela corre o constante risco de perder sua força por estar submetida a uma burocracia tecnicista que irá a tratar somente como mais uma área do conhecimento sem a qual os futuros trabalhadores não conseguirão enfrentar os problemas cotidianos em seus nichos profissionais.

Existe um padrão internacional de qualidade no que diz respeito à formação dos profissionais para o mercado de trabalho. Um padrão que deve ser seguido à risca pelas empresas ao escolher seus funcionários e, portanto, também deve ser utilizado como norteador dos processos educativos. Além disso, e de acordo com o que Gadelha (2009) sugere ao analisar o curso de Foucault “O Nascimento da Biopolítica”, de 1979, o que se vive em educação nas últimas décadas é uma “cultura do empreendedorismo”, onde cada educando tem como modelo o executivo de alto escalão empresarial, como aquele sujeito que tem iniciativa, sabe mandar, sabe obedecer, que “mata um leão por dia”, sabe ganhar dinheiro, tem um padrão de consumo altíssimo... e com o advento da ecologia, gasta rios de dinheiro com carros, casas e outros produtos sustentáveis.

Por isso, é possível compreender a ecogovernamentalidade como a governamentalidade neoliberal que assumiu as preocupações ambientais como uma de suas principais bandeiras teóricas, e sua amplitude cresce pois consegue, ao mesmo tempo, transformar uma poderosa reivindicação política em uma máquina de gerar lucros graças à crescente demanda pelos ainda custosos “produtos verdes”, e também estabelece uma série de condutas, padrões e normas de sociabilidade, vivência e

consumo, sem necessariamente ser largamente discutida ou questionada. A contribuição da educação ambiental, nesse processo, é o que se busca debater nesse trabalho.

### Referências Bibliográficas

ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas. In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2010, Caxambu.

BARCHI, R. Educação e meio ambiente entre a biopolítica e a biopotência. **Revista de Estudos Universitários: Políticas Públicas**. Sorocaba, v. 37, junho 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, maio-agosto 2009. Dossiê Governamentalidade e Educação.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 5, n. 1, 2010.

MALETTE, Sébastien. Foucault para o próximo século: ecogovernamentalidade. **Ecopolítica**, vol. 1, set-dez. 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/7654/5602>. Acesso em 25/09/2012.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedades de controle**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

REIGOTA, Marcos. Cidadania e educação ambiental. **Psicol. Soc.** vol.20, n.spe, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000400009>. Acesso em 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 499-520, maio/ago. 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 13-34.

## O meio – paradoxos nas trilhas do aprender

**Gabriel Dummer Camargo**

[gabriel.dummer@ufrgs.br](mailto:gabriel.dummer@ufrgs.br)

**Lisete Bampi**

[lisete.bampi@ufrgs.br](mailto:lisete.bampi@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS  
Brasil

### Resumo

Neste artigo tateamos por algo que se encontra no *meio* do ensinar e do aprender. Pois é no *meio* que a aventura do aprendizado acontece, no limiar misterioso que existe entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, nos paradoxos que envolvem este movimento de criações artísticas: paradoxos de aprender e ensinar (KOHAN, 2009). Mesmo na instância de um estudo em processo nos deparamos com algumas experiências sensíveis, vivenciadas na realidade das escolas e nas entrelinhas de leituras que guiam nossa pesquisa. Nessas experiências, certa *explicação-necessária* se infiltra como uma linearidade cognitiva, enquanto os encontros, também necessários, se dispõem em fugas que nos fazem colidir com *algo* que cria possibilidades de despertar o pensar. Nesta trilha Deleuze nos deixa migalhas de signos em um caminho repleto de hieróglifos a serem decifrados e que tentamos saborear: experiência de ensinar e aprender a matemática, ou qualquer outra disciplina (será necessária essa distinção?). E nesse *meio* também há caos. Movimentos insólitos de experiências e sentidos, muitas vezes *indizíveis*, que se entrelaçam numa metamorfose de singularidades capazes de criar um aprender, nem sempre aquele que buscamos. Saberes outros se manifestam, ainda que os mesmos, sentidos no velho que se faz novo, no menos que rende mais, no molde do espaço e do tempo. Fugas onde professores e também alunos podem se esconder e *cansar* e, até mesmo, se esgotar em possibilidades outras. Olhar, sentir, ouvir e degustar um pouco deste *meio* que existe entre o aprendiz e o aprendido, encontrando algumas de suas brechas possíveis, nos infiltrando nas *cifras* de alguns conceitos, se torna um dos objetivos deste escrito. Viajando entre mundos *mundanos*, *amorosos*, *sensíveis* e, quem sabe, *artísticos*, a fim de encontrarmos o aprendizado daquilo que almejamos (se é que o alcançamos algum dia, ou apenas continuaremos na eterna busca da tartaruga como verdadeiros heróis gregos). Manifestamos nesse artigo essa experiência, onde o ensinar e o aprender se entrelaçam num *meio* que ansiamos por decifrar a fim de, mediante encontros de sentidos, desbravar novas (ou antigas) trilhas que possibilitem alcançar uma educação de maior qualidade.

**Palavras-Chave:** Paradoxos. Ensino-aprendizagem. Filosofia da Educação. Deleuze. Matemática.

*[...] Ainda não estou satisfeito, porém; tenho dúvidas. Talvez não devesse desenhar apenas um traço e fosse melhor começar uma figura pelo meio, prendendo-se primeiramente às saliências mais iluminadas para depois passar para as porções mais sombrias. Não é assim que age o sol, esse divino pintor do universo? Oh! Natureza, natureza! Quem alguma vez já te surpreendeu em tuas fugas? Olhe, o excesso de ciência, tanto quanto o de ignorância, desemboca em negação. Duvido da minha obra!*  
(BALZAC, 2012, p.20)

## **Localização**

Quando nos infiltramos pelos caminhos do ser professor muitos questionamentos se formam nas trilhas das experiências que nos envolvem. Questões hieroglíficas, imprecisas, que nos forçam a um pensar muitas vezes sem rumo definido, sem certezas a serem alcançadas. Esse encontro violento (DELEUZE, 2010a) que o aprendizado nos submete muitas vezes nos conduz pelas paisagens de um aprender que parece sem sentido — um não senso onde os paradoxos nos cercam entre questões que não são feitas e respostas que não existem.

Quando somos indagados sobre uma forma diferenciada de ensinar sobre poliedros, ou quando buscamos algo diferente para ensinar matemática financeira, indagações e resultados não previstos surgem da experiência planejada. Assim, surge uma “Maratona dos Poliedros” (CAMARGO; BAMPI, 2011), e também questões relativas ao senso de justiça numa divisão de um lucro entre sócios inexistentes na prática (CAMARGO, 2011). Será que os exercícios sobre poliedros não são necessários? Será que a forma matematicamente correta de resolver a divisão de um lucro é realmente a mais justa? São questões que nos induzem a resposta: “Não sei...” (KETTERMANN; MOELLWALD, 2011). Mas, ao mesmo tempo, nos precipita num saber que antes não sabíamos que sabíamos (BAMPI; TELICHEVESKY, 2010).

No entanto, essas e outras questões foram signos suficientemente fortes para nos guiar nesta trilha pela qual nos aventuramos. Uma trilha onde Deleuze, Spinoza, Foucault, entre outros pensadores, nos indicam migalhas de pensamentos as quais tentamos saborear, decifrar. Um decifrar tateante, que se move entre o caos e os paradoxos que o ensinar e o aprender apresentam (KOHAN, 2009), mais especificamente em seu *meio*. É o que acontece no *meio*, entre o ensino e o que realmente se aprende, que nos inquieta, que violenta nosso pensamento. O pensamento



que, em parte, aqui expomos. Assim, numa soma de partes *inquantificáveis*, vislumbramos a paisagem que o *meio* nos reserva entre as aventuras das experiências já vivenciadas, os pensamentos de filósofos sensíveis a esses caminhos e a nossa própria pesquisa que busca decifrar as brechas deste ensinar-aprender no qual almejamos sempre mais qualidade: o menos que rende mais (CAMARGO; BAMPI, 2011).

## Coordenadas

Tendo como objetivo ensinar logaritmos, digo o que é logaritmo, ou então seu contrário exponencial, ou ainda um exemplo. Tendo como objetivo ensinar matemática financeira relato proporção, juros, montantes, com exercícios e exemplos, através de situações fictícias, pertencente sempre a outros. Já para ensinar sobre poliedros descrevemos o que é um poliedro, suas características, nomes, relações e mostramos figuras que exigem imaginação, além da sua representação dimensional. Explico, mostro, demonstro, exemplifico, exercito... Enfim, tento ensinar, “ajudar a ver sem mostrar-se, expor-se se escondendo, ensinar a dizer uma palavra que não se deixa ler, aparecer onde já não se está mais ou já não se é mais que a forma de algum outro”. (KOHAN, 2009, p. 14).

Mas, e o aluno? Escuta, copia, resolve... Pensa? O que acontece neste *meio* entre o que é dito/escutado, escrito/copiado, corrigido/resolvido, demonstrado/refutado?

O primeiro paradoxo com o qual nos encontramos quando ensinamos é o da *subdivisão ao infinito* — sempre passado-futuro e jamais presente (DELEUZE, 2011, p. 78). Regressão das explicações (RANCIERE, 2007, p.21) que se multiplicam e, ao mesmo tempo, se dividem em si mesmas, em palavras que não são suficientes para dizer o que querem dizer em sua *distribuição nômade* (DELEUZE, 2011, p.78). Ao dizer o que algo é nos infiltramos na trilha desta regressão ao infinito, onde as explicações nunca se esgotam, apenas cansam (DELEUZE, 2010b). Paradoxo do *ad infinitum*. No entanto, há necessidade da explicação, sendo esta um paradoxo do bom senso — um não paradoxo que segue uma direção determinada, possui um limite numa assíntota horizontal de onde o nascente e o poente parecem duelar entre si, nos deixando apenas numa meia-luz incomoda enquanto aprendiz. Um jogo de luz e sombras que assusta enquanto objeto desconhecido... “O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo”. (DELEUZE, 2011, p.1).

Na tentativa de fugir das explicações, também podemos chegar aos conceitos primitivos, e estes devem existir, ao menos em intuição como imagem de um encontro necessário. No entanto, mesmo os conceitos primitivos parecem exigir palavras que os expliquem. Assim, se nunca há explicações suficientes para deixar algo claro, como podemos chegar à conclusão que aprendemos de fato o que este algo é? Essa questão se sustenta no sentido em que o aprender não é nem fim, nem começo, mas *meio*.

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. [...] Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. Ausência de transmissão também é problemática. [...] Mas tudo o que se transmite está sujeito a um gesto primeiro que é, em si mesmo, intransmissível. [...] Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o perceba, aceite o convite e, eventualmente, o recria. (KOHAN, 2009, p.75).

Aprender é como o voo da flecha e não o alvo que acertamos; muitas vezes esse voo é confundido com processo ou construção. Neste íterim do *meio* há uma violência que traz o que estava longe para perto, acessível aos sentidos, um salto que ultrapassa os tempos e espaços infinitesimais que separam Aquiles da Tartaruga. Contudo, este não é um salto final, mas inicial que nos põe no próprio *meio*, em outra dimensão, acima do plano em que corríamos e no qual estamos presos numa gravidade além dos sentidos. E do *meio* não saímos, não há salto grande o suficiente que nos livre da distância entre o arco e o alvo. Se quisermos realmente infligir um salto final, ele será incompleto, pois saltará sobre espaços vazios, cifras onde há muito, uma infinidade de percursos não descobertos, não traçados: fractais invisíveis devido à escala que criamos no próprio salto, referente à altura da qual nos jogamos.

O paradoxo aparece como destituição da profundidade, exibição dos acontecimentos na superfície, desdobramento da linguagem ao longo deste limite (DELEUZE, 2011, p.9).

O meio possui uma dimensão fractal<sup>122</sup>, tapetes vermelhos de Sierpinski<sup>123</sup> por onde as *sunyas*<sup>124</sup> e os *algos* se perfazem em infinitos caminhos indizíveis (BAMPI; TELICHEVESKY, 2010). São curvas sem foco que avançam em ambas as direções, num tempo Aion n-dimensional, onde tentamos voltar ao passado impedindo nossa própria viagem no tempo e pedimos ao bom Sancho Pança para sermos enforcados na ilha de seu governo<sup>125</sup>.

## Cartografando

O pensar surge de um encontro violento e o aprender se sustenta neste movimento, neste decifrar hieroglífico da sensibilidade aos signos do objeto de aprendizado (DELEUZE, 2010a). A explicação, como primeiro paradoxo, liga o ensino à aprendizagem, e a aprendizagem ao seu ensino, sendo envolvida num manto de *mundanidade*, onde as informações, e sua vacuidade, criam possibilidades para seguir aos outros mundos de signos do aprender (DELEUZE, 2010a). A explicação se faz necessária, contudo não é suficiente para alcançarmos toda a extensão da superfície fractal do aprendizado, afinal, ela se dissolve em sua própria regressão ao infinito, se formando numa linha unidimensional que se multiplica e divide em irregularidades que nunca chegam a delimitar a área almejada.

A explicação, em suas várias formas de apresentação mediante o ensino, caracteriza um primeiro impulso na tentativa de possibilitar os encontros necessários

---

<sup>122</sup> O termo *fractal* (do termo latino *fractus*, onde o verbo *frangere* significa quebrar, dividir em fragmentos) foi adotado em 1967 por Benoit Mandelbrot para descrever formas que se repetem a si mesma num objeto em diferentes escalas (PROVIDÊNCIA, 2008).

<sup>123</sup> “Tapete de Sierpinski” é uma figura fractal criada por Wacław Sierpinski (1882-1969) construída a partir de um quadrado que se divide em nove quadrados iguais. Suprime-se o quadrado central e repete-se o procedimento com os oito quadrados restantes (PROVIDÊNCIA, 2008).

<sup>124</sup> O termo hindu *sunya* significa “vazio” e era usado por este povo no século IX para designar o espaço vazio no seu sistema de numeração “posicional”. Foi traduzido para o árabe como *as-sifr* que, por transliteração, se tornou na palavra latina *zephirum* de onde surgiu o termo “zero” (PROVIDÊNCIA, 2008). O termo árabe *sifr* também deu origem à palavra “cifra” (EVES, 1997).

<sup>125</sup> No romance Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, há o relato de uma ilha onde há uma lei que exige que o guarda pergunte a cada visitante: “Por que vem cá?”. Se o visitante mentir deverá ser enforcado. Certo visitante disse: “Vim cá para ser enforcado!”. Assim, se não fosse enforcado, ele teria mentido; logo deveria morrer na forca. Porém, se o enforcassem teria falado a verdade e não deveria ser enforcado. O Governador, que na ocasião era Sancho Pança, foi misericordioso e libertou o visitante (GARDNER, 1993).

como objeto de aprendizado. Mesmo o mestre ignorante não deve ignorar mais este ponto de partida, além da igualdade, afinal o percurso está fundado em uma opinião a ser verificada (KOHAN, 2009, p.78).

Mas, em sua estrutura fractal, ela nos guia a outros paradoxos. O paradoxo fractal onde um perímetro infinito tenta cercar uma área limitada do conhecimento da mesma forma como Aquiles precisa percorrer um espaço infinito limitado na curta distância em que aparenta estar da Tartaruga. Aquiles precisa dar um salto verdadeiramente heroico a fim de alcançar seu objetivo: pular a metade do caminho que resta a sua frente, aterrissando sobre um casco escorregadio e, após se equilibrar, gritar: “Finalmente alcancei essa tartaruga, cheguei ao fim!”. Mas, neste instante, ignora por completo os espaços vazios que deixou em seu caminho. No *meio* do aprender a explicação apenas nos guia de metades em metades, nunca nos levando a encontrar o objeto de aprendizado. E mais um paradoxo se forma: o paradoxo do criar *algo* do nada (DELEUZE, 2011). Há algo no mundo que nos faz pensar (DELEUZE, 2009, p. 203), esse algo é indizível, mas se manifesta como um signo que violenta a calma da mente, como um “convite-intimação” (KETTERMANN; MOELLWALD, 2011) a dar o salto que nos colocará no *meio*, para além da borda fractal da explicação: *meio* que está além da dimensão da explicação, mesmo que esta ainda o integre. Paradoxo dos conjuntos que contem o que não pertencem a si mesmos; dimensão que agrega uma dimensão externa a si própria. Neste meio, onde o tempo Aion se faz presente, a aventura do aprender se movimenta entre as singularidades do aprendiz (DELEUZE, 2011). Singularidade a-pessoal, envolvida pela sensibilidade aberta do aprendiz aos encontros com os signos necessários de seu aprender, do nosso pensar. Sensibilidade para “compartilhar o espaço no pensamento” (KOHAN, 2009, p. 76) e da nossa experiência (BONDÍA, 2002).

## Mapa

Quando tentamos ir além das explicações, das regressões, ou mesmo quando tentamos fugir do infinito, nos vemos em trilhas já trilhadas, mas que despertam singularidades no pensamento. Singularidades que fogem do bom-senso, das explicações, dos exercícios de mais, para então se enredar em questões – muitas vezes fictícias – que tateiam por caminhos que margeiam a objetividade das contas e definições, afinal, ser crítico é a uma ordem. Não explicamos o que é proporção quando

vamos dividir um lucro, mas questionamos o que parece justo ao aluno; não dizemos o que é um poliedro, mas entregamos planificações e moldes e deixamos que eles próprios os construam, descobrindo suas relações, seus nomes e conceitos; não dizemos o que são os conceitos primitivos da geometria, mas indagamos sobre o que os alunos pensam que são os tais dos pontos, das retas, dos planos, e dos espaços. E o que os alunos aprenderam? Não sei. Algo. Talvez o mesmo que aprenderam com um chapéu mágico (KETTERMANN; MOELLWALD, 2011), ou com uma Maratona de ensino (CAMARGO; BAMPI, 2011)? O que houve neste *meio*? Entre o ouvir, hesitar, pensar e o dirigir suas vontades, justças, movimentos, colagens, mágicas, indecisões, não saberes? E o que nós aprendemos neste mesmo *meio*? Ou seria outro, ainda que o mesmo? Como fugir do clichê da reconhecimento?

É nas singularidades do meio que o aprender se desenvolve, e se envolve em *mundanidades*, das quais as explicações não escapam; em movimentos sensíveis, onde as mágicas se insinuam; em amores, em que vontades se dissolvem; e, dependendo da dimensão dos saltos dados mediante as cifras fractais do caminho, em imagens artísticas de um aprender *diferente* apesar de *igual*, *novo* apesar de *velho* (CAMARGO; BAMPI, 2011).

O paradoxo deste puro devir, com a sua capacidade de furtar-se ao presente, é a identidade infinita: identidade infinita dos dois sentidos ao mesmo tempo, do futuro e do passado, da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito. (DELEUZE, 2011, p.2)

Na *mundanidade* as informações vagueiam em explicações do bom senso, que não chegam ao fim. São cortadas em pedacinhos infinitesimais pelo Cronos de ser professor, da sala de aula, da sirene que toca e das linhas do caderno, ou mesmo das telas dos computadores. No então, fragmentos do quebra-cabeça informativo se deslocam em imagens-movimento (DELEUZE, 1985), mesmo que apenas espelhados em uma pose estática de um negativo, e perpassam numa rede incrustada de cifras intraduzíveis; singularidade em potência. Espelhos de Alices. Assim, no Aion do aprendizado algum encontro se faz necessário, seja pelos signos da própria *mundanidade*, que mesmo vazios ainda possuem *algo* a ser decifrado, pelos signos do *amor* ou do *sensível*, nos quais o pensar possibilita-se. O instante deste encontro é

paradoxal: infinito e infinitesimal na existência do não senso que o perpassa. Ninguém sabe como surge, apenas que está lá, como mais um paradoxo do *algo* feito do nada, do número feito da cifra — afinal o *zephyrum* é tão importante quanto o *infinitum*. É um acontecimento que pode vir do corpo, de uma imagem-pulsão reverberada como onda espectral de um simples suspiro, ou uma imagem-ação de uma exploração ao espaço vazio do universo das palavras. Os mapas conceituais de lugares indizíveis podem dizer muito mais (BAMPI; TELICHEVESKY, 2010). Saber que não se sabe não seria apenas um não saber que sabíamos? Mas há *algo* que coloca este Aquiles em movimento em busca da tartaruga, há uma tensão que estende a corda do arco e dispara a flecha em ambos os sentidos em direção ao alvo que parece nunca encontrar.

O que Sócrates sabe não é um saber de conhecimento ou de palavras, e é precisamente o que o sustenta, um princípio de vida, algo que principia, dá início à sua vida, seu corpo o transpira, é algo muito mais forte que sua vontade ou sua consciência às quais excede: trata-se do significado e do sentido de viver de determinada maneira, de levar uma vida de acordo com a filosofia que ele mesmo inventa (KOHAN, 2009, p.27).

Caos? Aleatoriedade de signos de encontros imprevisíveis. Caminhos de um aprender que necessita das explicações, mas que encontra brechas incertas por onde o sentido foge da linearidade do bom senso. Estar sensível a essas brechas é um trabalho árduo, que exige estar atento aos signos que emanam daqueles ditos ignorantes — mesmo que, como *Eutífron*, parecem voltar sempre ao mesmo lugar (KOHAN, 2009, p.58). O professor, como mestre emancipador, necessita aceitar o convite que esses encontros imprevisíveis possibilitam: “se negar a jogar o jogo da língua oficial da pólis, mas se posicionar como um estrangeiro infantil, a fim de revelar a verdade” (KOHAN, p.20).

A trilha, a *mundanidade* é dada, mas as regras da singularidade do aprender, os encontros que se manifestam no *meio* através dos signos seguem de modo caótico, no fractal das fronteiras entre os mundos *mundanos*, *amorosos*, *sensíveis* e *artísticos*. Cada um numa dimensão própria. Esse é um aprender como imagem fractal, paradoxal em seus movimentos ressonantes além dos encontros, das experiências, dos signos a serem

decifrados e da *arte* que tenta criar, arte que sabemos estar na caixa, mas que é sempre inesperada – como um tigre que nos devora<sup>126</sup>.

O desafio se dá em cada pensamento, em cada leitura, em cada escritura, em cada vez que se entra em uma sala de aula: a serviço de que forças propomos o jogo da filosofia? A tarefa de descolonizar o próprio pensamento é infinita. E se a postula não só para ensinar filosofia, mas também para uma educação filosófica. (KOHAN, 2009, p.84)

## X

O que queremos? Ver o que há na distância que separa o aprendiz do aprendizado — isto deve ser o forte. Mas com qual objetivo? Um *não sei* criador ou uma expressão. Pode ser algébrica, mas que situe a resposta no interior da equação, onde professor e estudante só chegarão à verdade por meio de certa cumplicidade que os faça saltar de pés juntos sobre os signos que representam a operação: pode ser um sinal de divisão ou mesmo uma igualdade. Pensamentos indizíveis que anseiam por visualizar as brechas por onde o aprender se esconde das nossas tentativas, enquanto professores, de capturá-lo. A experiência, o sentido, os mundos dos signos, a criação própria até a dissolução em uma imagem ou na expressão do pensamento. Muitos personagens surgem entre planos de criação, alguns conceituais. Personagens esses que possuem algo que ainda não sabemos, mas que instigam o pensar. Vazios subjacentes que possibilitam fugas para além das linhas cognitivas do aprender, mas que, em seu *zephyrum*, em sua *cifra*, na *sunya* de seu mover, acaba criando os encontros necessários para que a arte se torne — e transtorne — além da potência já em si enxertada. O *as-sifr* de uma potência de criação que cria possibilidade *ad infinitum* de si mesma.

---

<sup>126</sup> Alusão ao paradoxo: certo sábio entregou a seu discípulo uma caixa e disse: “Abra! Encontrará um ovo inesperado.” Haverá um ovo dentro da caixa? Caso a resposta seja afirmativa o ovo não é inesperado, tornando a frase falsa. Contudo, se abrirmos a caixa e encontrar um ovo ele será inesperado, pois acreditávamos a presença do ovo tornaria a frase falsa. Há também uma versão em que um rei prepara um desafio ao pretendente que quer casar com sua filha: o rei informa ao sujeito que deve matar o tigre “inesperado” que está escondido em uma das cinco portas a sua frente. Por ser “inesperado”, o pretendente acaba por pensar que não há tigre, levando-o a ter uma terrível surpresa ao abrir uma das portas e vê um tigre “inesperado” saltar sobre ele (GARDNER, 1993).

Tudo isso, afinal, porque é o *meio* que importa no ensino-aprendizagem e não um saber final, vazio em sua ignorância (KOHAN, 2009, p.25). É no meio que a viagem, a aventura do aprender e do pensar acontece. Uma aventura que não é natural, mas instigada por um encontro necessário e, em geral, caótico. Nos tira do conforto de nossa casa e nos leva ao mais inóspito dos ambientes, onde devemos ser verdadeiros desbravadores, decifradores de hieróglifos, para encontrar uma saída. Uma saída que nunca chegamos a encontrar — nem mesmo através das portas de emergência ou por escadas, que sobem e descem ao mesmo tempo e que deveriam nos levar para longe dos incêndios —, pois é um caminho inesgotável em si, é um caminho onde Aquiles persegue a Tartaruga.

É nesse meio que a explicação encaminha aprendizados, mas não os envolve por completo, pois entorpece o caminho: é necessário um mestre ignorante (KOHAN, 2009, p.47). É também neste plano que as informações mundanas se confundem na própria explicação e parecem se perder em labirintos de significados que incomodam, pois geram sentidos sempre os mesmos, mas, ao mesmo tempo outros. Mais adiante, ainda há o sensível que se entremeia em experiências afins, mas não lineares, que se entremeia em visões, gostos, audições, tatos, olfações de descobertas; sentidos de movimentos além do que os próprios sentidos nos possibilitam: aqui já há criação. E também o amor que se entenece e se ilude em si mesmo, mas que também é testemunha dessa jornada/aventura que nos foi incutida no ser professor — preparação que parece inversamente proporcional a inspiração (PARNET, 2001b).

### **Alguém possui a chave?**

A questão (PARNET, 2001a) se forma — e transforma — nos acontecimentos caóticos e paradoxais deste meio entre o ensinar e o aprender. Uma questão que se estabelece das regras deste “jogo ideal” (DELEUZE, 2011), sem regras, onde o tempo Aion cronometra os lances de tacadas com flamingos, e de cartas bidimensionais que se movem no espaço a nossa volta. E mesmo neste jogo, onde a sensação é que só começamos a jogar quando cansamos e enfim nos esgotamos em possibilidades (CAMARGO; BAMPI, 2011), o fim nunca chega e o início nunca é encontrado, o ciclo nunca se completa, pois sempre há uma metade do caminho a percorrer — caminho fractal. E mesmo quando o salto parece vencer a última *cifra*, o mundo ao qual chegamos não se parece com o que aprendíamos no Cronos, sendo uma obra de arte



figurada no não senso, imagens de nossas próprias experiências, amores, sentires singulares, a-pessoais, mas *incorporais*. Pois não é um conhecimento obtido, sabido, mas um verdadeiro movimento artístico de aprender, sem fim, onde o pensar enfim se torna possível, mesmo não sendo natural, ou mesmo moral (KOHAN, 2007).

Contudo, não se trata de uma saber de conteúdos, mas de um saber de relação com o próprio saber. Há uma relação com o saber por ensinar, que interessa a Sócrates que os outros aprendam. (KOHAN, 2009, p.35)

Por fim, mas sem finalizar, neste *meio* também está a arte em seus dons e moveres que testificam o aprendizado de algo outro, ainda que o mesmo, pois enquanto que nada é novo, tudo é velho, também tudo é criação, é nova ação, é o desvendar do novo no velho, moldando o velho em novo, mesmo sem deixar de ser velho, mas também sendo diferente neste igual já existente e tão cansado, tão clichê por vezes, no entanto, esgotado em possibilidades (CAMARGO; BAMPI, 2011). Possibilidades de *artistar* entre o ensinar e o aprender, sem nunca ensinar o que se quer, ou aprender o que se almeja, vivendo esse *ad infinitum* de paradoxos que o pensar nos relega a cada passo desta viagem incrível e indizível. Experiência que tentamos orquestrar em torno destas letras que dizem tão pouco — seriam necessárias mais entrelinhas em várias outras “entre páginas”, onde as palavras seriam usadas para compor esses silêncios: “não gosto das palavras fatigadas de informar. [...] Porque eu não sou da informática, eu sou da invencionática” (BARROS, 2010).

## Referências

- BALZAQ, Honoré de. **A obra-prima ignorada**; seguido de, Um episódio durante o Terror. Tradução de Dorothée de Bruchard e Rejane Janowitz. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. **Não é nossa culpa se não sabíamos que sabíamos**. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. Devir-criança da filosofia: infância da educação.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, vol. nº 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.
- CAMARGO, Gabriel D.; BAMPI, Lisete. A Maratona dos Poliedros: o professor cansado e a diferença do igual. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. **Iniciação à Docência em Matemática: Experiências e outros escritos**. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 19-34.
- CAMARGO, Gabriel Dummer. **O ato da explicação e o aprender: experiências com o ensino de Matemática**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) — Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DELEUZE, Gilles. A Imagem do Pensamento. In: **Diferença e Repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro: Um manifesto de menos; O esgotado**. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010b.
- EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Unicamp, 1997.
- GARDNER, Martin. **Ah, apanhei-te: paradoxos de pensar e chorar por mais**. Lisboa: Gradiva, 1993.
- KETTERMANN, Fernanda M.; MOELLWALD, Francisco E. Não sei... E um chapéu ao vento. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. **Iniciação à Docência em Matemática: Experiências e outros escritos**. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 35-47.

- KETTERMANN, Fernanda Michele. **Quando o vazio se faz presente**: Desvendando o ser-sensível de uma aula de matemática. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) — Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- KOHAN, Walter. O que pode um professor? In: **Educação**. Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PARNET, Claire. Q de questão. In: **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Brasil, Ministério de Educação, 2001a. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. Videocassete, VHS.
- PARNET, Claire. P de professor. In: **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Brasil, Ministério de Educação, 2001b. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. Videocassete, VHS.
- PROVIDÊNCIA, Natália B. **2+2=11**. Biblioteca Desafios Matemáticos. Portugal: RBA Editores, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílían do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## **Quando *algo* torna *sensível* aprender**

**Fernanda Michele Kettermann**

[fernanda.kettermann@ufrgs.br](mailto:fernanda.kettermann@ufrgs.br)

**Gabriel Dummer Camargo**

[gabriel.dummer@ufrgs.br](mailto:gabriel.dummer@ufrgs.br)

**Lisete Regina Bampi**

[lisete.bampi@ufrgs.br](mailto:lisete.bampi@ufrgs.br)

**Francisco Egger Moelwald**

[chico.egger@gmail.com.br](mailto:chico.egger@gmail.com.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS

Brasil

### **Resumo**

O artigo se constrói a partir de inquietações com certas formas de aprendizagem. Seu objeto de estudo consiste numa experiência docente da qual recolhemos ‘algo’ que transcende o momento, que se infiltra pelas membranas do tempo e do espaço. Estudo este que se constitui em um dos resultados de uma pesquisa em realização. Esse ‘algo’ se encontra em um âmbito do sensível. No artigo passeamos por transformações enredadas numa brincadeira de aprendiz de feiticeira, ‘mágica’ que cria algum aprendizado. Com essa experiência procuramos questões que se movimentam em desconstruções de algumas certezas e mitos de certas práticas docentes. Assim, o artigo se transforma numa experiência de escrita, cujo objetivo inicial é evidenciar a importância de despertar o sensível durante as aulas. ‘Sensibilidade’ que proporcione o surgimento de ‘algo’ que movimenta a aula, os estudantes e nós mesmos. Este ‘algo’, que não se configura como algo fixo, estável e/ou previsível, pode se manifestar em diferentes signos, dependendo da situação — espacial, temporal, cognitiva, social,... — e do momento como experiência. Não podemos, no entanto, garantir a manifestação

deste ‘algo’. Nossas inquietações se relacionam essencialmente com o surgimento de ‘algo’, buscando possibilidades de trazê-lo para a sala de aula, usufruindo-o como um encontro necessário para possibilitar o despertar do pensar e de algum aprender. Entretanto, é necessário ter a sensibilidade aberta — tanto professores como alunos —, pois talvez ‘algo’ surja a partir do vazio que, por vezes, parece preencher uma aula de matemática, ou talvez seja preciso esvaziar a sala, a cena, o quadro para que ‘algo’ se manifeste. Tal qual um pintor, esvaziar a tela, limpá-la, sair dela, fugir do clichê (DELEUZE, 2007). Talvez só haja a possibilidade de surgir ‘algo’ a partir da incompletude de uma aula, se é que podemos falar em incompletude, já que esta pressupõe a existência de uma completude; completude-modelo pronto, completude-clichê. Para surgir ‘algo’ é preciso fugir da completude. Neste artigo — ávido em possibilidades de intervenção na realidade escolar — pensamos esta fuga com Deleuze-Foucault, inspirados nos conceitos de aprender, verdade e experiência.

**Palavras-chave:** Aprender. Experiência. Verdade. Educação Matemática.

*Tudo começa com um convite  
E um aceite ao convite:  
Eis uma coisa a observar  
O que convida a pensar?  
A solidão de se obrigar a escrever,  
um planejar: nada a relatar.  
Um convite tem um quê de intimação de si mesmo.  
Não é macio e frágil; é rígido, firme, forte.  
Não aceita recusa.  
Que convida a pensar?*

## **Manual**

O exercício da escritura que tenta recriar as experiências vividas manifesta-se numa fuga em nosso próprio aprender. Assim, o próprio ato da escrita se confunde com o aprendizado adquirido/desenvolvido e que ainda não se extinguiu, mas se renova a cada dia, em cada palavra digitada, pensada ou falada. É a racionalização do aprender, quando após passar por diversos mundos de signos se chega à *arte* — arte da escrita, da escritura.

Enquanto suas experiências, seus sentimentos, fluem através de seu ato de escrever, de desenhar, de rabiscar, o Viajante nota que o mundo da Arte a sua volta se altera, se move; as paisagens mudam e se enchem de nova beleza, de novos detalhes, de novas vistas, a cada risco que produz no papel. Ou será que é ele próprio que está se movendo? Mas, ele cria seus símbolos sem medo de errar. Sem medo de usar a borracha. Pois sempre haverá a chance de renovar o jardim que agora resplandece em vida em sua mente, em seu ser, em nosso Viajante Pensamento. (CAMARGO, 2011, p. 58)

Essa experiência (BONDÍA, 2002) é uma experiência de escrita que começou com um aceite a um convite/intimação que propunha a escrita de um singelo relato... Escrever sobre essa experiência docente pode não ter sido o começo, mas se tornou o meio onde o aprender se esgotou e é por essa razão que começamos a falar da escrita. A primeira escrita sobre a experiência que trataremos a seguir foi um relato do qual surgiu um ensaio. Ensaio que foi citado no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Trabalho de Conclusão que se mescla em outros pensamentos e escritas que ainda fogem do papel e se emaranham em nosso pensamento: rabiscos do planejar.

Este é um relato que já se desfez no tempo: não é mais o que já foi, mas outra coisa, outro *algo*, ainda que o mesmo, o mesmo viver. Um relato a partir do qual se engendram várias transformações de mim — de nós — que provocam novos relatos de outros ângulos, talvez outras dimensões ou outros tempos. O aprender, seja aluno ou professor, se enreda em nossas singularidades, infiltrando-se pelo tempo Aion de reminiscências de memórias e de sentidos outros que se testificam a pensar sobre *algo*.

Realizar o processo destes relatos e relatórios, prestar contas — sem calcular — do que se faz neste tempo Aion por vezes é cansativo, mas há uma necessidade que se torna ponto de partida, sem poder determinar o ponto de chegada (KOHAN, 2009).

A linearidade (em qual geometria?) necessária ao texto é imprecisa, muitas vezes imperceptível quando tentamos encontrar um caminho para o aprendizado que uma dada, explicada, sentida experiência proporcionou nessa jornada de educadores/pesquisadores. Linearidade que, por vezes, faz com que nos percamos em meio às reminiscências de um tempo que já passou, mas deixa um vazio que ainda se faz presente. Esperamos que os leitores desde artigo aceitem o convite de experimentar essa experiência, não só como relato vivenciado num tempo Cronos, mas como um

aprendizado ainda em movimento que se estende por essas linhas. Não como respostas de algo já pronto, finalizado. Mas criado na arte de um pensar instigado em decifrar os hieróglifos que levaram alunos e professores a deixarem se envolver pela mágica de um chapéu imprevisto, e que se tornou uma fonte inesgotável ou, talvez, esgotada (DELEUZE, 2010b) de questões a serem desenvolvidas/projetadas em nosso modo/vontade de ensinar/aprender enquanto educadores e mesmo pesquisadores.

## Legenda

Quando a experiência acontece, um sentimento de incerteza percorre nosso corpo pela expectativa do inesperado. A possibilidade da oficina de ensino que proporcionou esta experiência surgiu da necessidade aliada à novidade, num romper ansioso pela oportunidade do projeto que se iniciava<sup>127</sup>. A professora da escola onde este projeto se desenvolveria extravasou sua vontade em experimentar algo novo que indicava um caminho de maior qualidade no seu ensino-aprendizado já tão cansado (Idem). Assim, com o incentivo da professora e a vontade, também existente nos bolsistas/professores que integravam o projeto, surgiu uma possibilidade de trabalhar algo “diferenciado” com os alunos da quinta série do ensino fundamental daquela escola. O assunto seria a fatoração de números compostos em números primos.

Contudo, o planejamento deveria ser feito num tempo inexistente em meio ao Cronos que nos envolvia. Haveria apenas uma semana para que algo fosse pensado, planejado, organizado e, por fim realizado. Uma semana parece muito em algumas situações. No entanto, quando a inexperiência docente é uma realidade, este tempo parece infinitesimal. O segredo estava em o que fazer de “diferente” com uma turma de quinta série (alunos entre 11 e 12 anos de idade) sobre a fatoração de números compostos em números primos. E o segredo se revelou justamente no *segredo*: o jogo *Segredo dos Números*<sup>128</sup> surgiu e, a partir deste instante, um mundo de caos, vontades, planejamentos, experiências, pensares e aprenderes se moveram entre o tempo Cronos das atividades e espaço-tempo Aion desta escritura.

---

<sup>127</sup> Referimo-nos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): subprojeto PIBID-Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>128</sup> Este jogo, de autoria de Grossi (2000), é formado por sessenta cartas numeradas: cada carta possui símbolos referentes à fatoração em números primos do respectivo número que representa.

Adiante descreveremos um breve relato do que aconteceu durante essas oficinas inesperadas e, então, seguiremos pelos caminhos ainda repletos de névoas que essa experiência docente deixou em nosso pensamento e no próprio sentido que esta pesquisa suspende nessa aventura que é tornar-se professor. Um professor que aceita o convite de uma sensibilidade aberta a decifrar os signos necessários de uma educação de qualidade, numa manifestação pesquisadora de mundos cercados pela quantidade: há necessidade?

## **Peças**

Estas oficinas<sup>129</sup> de ensino de matemática foram firmadas em dois encontros com cada uma das duas turmas envolvidas no subprojeto PIBID-Matemática. Chamaremos as turmas de A e B e os encontros serão associados aos números 1 e 2. Assim, por exemplo, quando relatarmos algo ocorrido no encontro A1, estaremos nos referindo ao primeiro encontro com a turma A.

No encontro A1, após as devidas apresentações, entregamos as sessenta cartas do *Segredo dos Números* aos alunos. A iniciativa do surgimento de um mistério envolvendo as cartas foi incentivada desde o início: o “diferente” estava impregnado nessa tentativa como uma necessidade da qual não poderíamos fugir. Relatamos aos alunos que as cartas continham um segredo, algo mágico que só poderia ser revelado se eles conhecessem todas elas. Desta forma, a primeira atividade proposta aos alunos foi copiar em seus cadernos os números de 1 a 60, uma linha para cada número. Posteriormente, distribuímos as cartas aos alunos de modo que elas circulassem entre eles. O objetivo era que, ao lado de cada número copiado no caderno, os alunos descrevessem os símbolos da respectiva carta. Por exemplo, ao lado do número 2 eles deveriam escrever o símbolo que a carta continha, a saber: um “corte” num dos cantos. Já, ao lado do número 10 deveriam descrever que, além do corte, o número também estava escrito em vermelho, e assim por diante. Esta atividade simples de mera descrição das cartas por parte dos alunos revelou algo além do esperado, ou melhor, algo que, a princípio, não foi previsto. A atividade cansativa de escrever os símbolos de cada carta pareceu provocar os alunos numa tentativa de fuga, um aprender desenvolvido pela não vontade de realizar o que era proposto. Muitos dos alunos

---

<sup>129</sup> Mais detalhes destas oficinas podem ser encontrados em (MOELLWALD; BAMPI, 2011).



passaram a inventar os seus próprios códigos para facilitar e, conseqüentemente, tornar o processo de escrita mais rápido. Ao invés de escreverem que o número da carta era vermelho, por exemplo, alguns alunos pegavam lápis de cor vermelho para desenhar o número. Foi um movimento de decifração de hieróglifos por parte dos alunos, um movimento inaudito pelos professores, mas que se fez ouvir pela inquietação que a própria atividade cansativa proporcionou.

No tempo restante do encontro A1, analisamos com os alunos as cartas de um modo geral, incentivando-os a perceberem o padrão existente entre os números e os símbolos. Neste sentido, chegamos a mostrar o que os símbolos significavam: as cartas com um corte na borda representavam os múltiplos de dois; aquelas que tinham um quadrado amarelo representavam os múltiplos de três, e assim por diante. No entanto, esse recurso para abordar o conteúdo, devido à falta de tempo, não foi mais utilizado.

Tempo... Sempre estamos na luta com o tempo que passa sem percebermos, que nos foge ao controle, nos perdemos no tempo... Tempo vivenciado, tempo pensado e tempo escrito. Onde estarão suas fronteiras? Mas, ainda, assim o “tempo é sempre necessário para a interpretação de um signo, o tempo é sempre uma interpretação, isto é, de um desenvolvimento” (DELEUZE, 2010a, p. 81). Então vamos deixar o tempo rodar, correr, voar... Qualquer movimento com o qual nos queira envolver...

Esse encontro havia sido produtivo, os alunos haviam participado e pareciam ter aprendido algo. Entretanto, *algo* parecia faltar neste encontro, *algo* não estava presente no tempo desta atividade. Tudo havia saído como planejado. Mas o planejamento necessário trouxe um vazio inesperado, uma “incompletude”, ao ensino-aprendizado “diferente” do que havíamos planejado.

## **Intervalo**

O que representava aquela oficina? Sobre o que ela tratava para além da matemática prevista? Quais signos ainda pareciam ausentes daquela proposta? Havia um segredo, um mistério a ser decifrado. Uma adivinhação que transcendia a realidade que era observada nos olhares cansados dos atores daquela cena: mágica. Parecia ser necessário criar algo que proporcionasse um encontro possível com os signos da mágica pensada e que se representava naquele jogo, naquela atividade ainda incompleta em sentido, apesar de aparentemente completa em seus dados. Ou será que não?

Nosso plano nada tinha de diferente ou especial. Tratávamos as cartas mágicas como um simples adereço ao ensino. Não nos interessava a magia das cartas e, sim, a matemática a ser trabalhada. Interessávamo-nos pelos números primos, pelas semelhanças entre os múltiplos. Isso parecia não ter magia alguma. No fim, apesar de dizermos que as cartas continham um segredo, não havia pistas do porquê de desvendar esse segredo. Neste ponto, o plano possuía uma falha, uma distorção nas retas de sua superfície. Mas tínhamos mais encontros... Mais linhas e entrelinhas a explorar... Mais retas concorrentes a encontrar...

Simplesmente dizer que as cartas continham um segredo não fazia ir além ou criar um desejo de tentar desvendar esse mesmo segredo. Mas, neste ponto, surge *algo* inspirador: de simples retalhos de uma cartolina azul e colorida com canetas brilhosas surgiu um chapéu mágico. Reminiscências da decifração de um sentido outro.

— Seria o movimento de uma sensibilidade aberta? (KOHAN, 2007).

Chegamos ao encontro A2 munidos de *algo* novo e instigante. Afinal, “o que é aquilo que a ‘profe’ tem ali? Um chapéu? Mas pra que um chapéu?”. Curiosidade amorosa de um signo *sensível*...

Não era simplesmente um chapéu, mas sim um chapéu mágico: “Com a ajuda do chapéu sou capaz de adivinhar o valor de uma carta conhecendo apenas seus símbolos”, disse a *prof.* Com o auxílio do chapéu e, também, de um pouco de encenação, os alunos iam se soltando, tentando desvendar o mistério do chapéu e o *mundano* segredo dos números naquelas cartas.

Entre o movimento caótico do brincar com o chapéu mágico *algo* surgiu. *Algo* que elevou a atividade chata e cansativa a outro nível dimensional. A então linearidade era misteriosa e divertida, uma fuga do plano que gerou outra atmosfera naquele espaço. Algo havia despertado a sensibilidade dos alunos. O truque com o chapéu mágico trouxe signos sensíveis à tona. Percebia-se a sensação agradável de magia, como quando eram crianças, sem preocupações, sem se preocuparem com a nota. Ao elaborar a atividade queríamos justamente fugir da mesmice das aulas de quadro-explicação... Queríamos que os alunos construíssem algo. Depois da decepção do primeiro encontro, quando tudo saiu como planejado, vimos que era necessário trazer algo que mexesse com a sensibilidade dos alunos.

E *algo* mexeu, e isso não poderia se *pré-ver*, isso fugia ao plano. Há a necessidade de despertar a sensibilidade dos alunos, mas isso não implica que eles irão

aprender aquilo que se deseja ensinar. De qualquer forma a presença de signos sensíveis não significa que se vá além.

[...] signos sensíveis que se explicam pela memória formam, na verdade, um começo de arte, eles nos põem no caminho da arte. [...] Mas nada fazem além de nos preparar: são apenas um começo (DELEUZE, 2010a, p.51).

Nessa atividade, os alunos pareciam ingressar no caminho da arte. Não podemos saber até onde eles foram. Decerto, de alguma forma-representação, chegaram ao mundo artístico, experimentaram a sensação de um aprender-criação.

No encontro B1, os procedimentos foram os mesmos ocorridos no encontro A1. Contudo, no encontro B2, a magia do chapéu despertou a sensibilidade dos alunos de uma forma diferente. Enquanto, no encontro A2, os alunos iam à frente da classe e, colocando o chapéu, adivinhavam as cartas de forma controlada e ordenada. No encontro B2, uma bagunça despertou em meio aos alunos e dominou a sala. Enquanto alguns alunos adivinhavam cartas em frente a toda a turma com o chapéu, aos poucos, percebemos que eles estavam propondo adivinhações uns para os outros com base nas cartas e na folha com os símbolos anotados. Neste momento, um instante impreciso de um tempo sem linhas limítrofes, uma brecha por onde se fez um movimento ortogonal ao plano, movimento no qual metade da turma colocou-se em pé, em que todos falavam ao mesmo tempo: formou-se a bagunça, o caos. Perdemos o chapéu e as cartas de vista: era a brincadeira que tomava conta da sala e nós não conseguíamos controlar, um movimento caótico em torno de um ensinar-aprender da matemática (a fatoração em números primos) que fugiu do domínio dos planos e dos professores. E foi incrível. Foi uma bagunça prazerosa, uma bagunça educativa. Eles estavam aprendendo sem um professor (RANCIÈRE, 2007). Foi nesse momento que percebemos o envolvimento dos alunos na atividade: eles estavam prestando atenção ao que era explicado. Talvez a bagunça/brincadeira mostre que os alunos foram além. Os alunos não estavam apenas brincando, estavam aprendendo. *Pensando?*

### **Tirando algo da cartola**

Um chapéu mágico feito da simplicidade de um pedaço de cartolina. Como algo tão inesperado e humilde pode fazer tanta diferença numa oficina de ensino de

matemática? *Não sei...* Mas, *algo* surgiu neste encontro caótico, em que a mágica existente não foi o segredo dos números, mas a vontade, o despertar que o chapéu desenvolveu neste encontro, proporcionando um aprender além do esperado: um aprender que se expandiu além das fronteiras daquelas salas de aula. Este aprender alçou vôo pelo espaço-tempo até este escrito, saindo das cartas com números e símbolos até chegar nestas palavras. Este mesmo salto deve ter se realizado, em algum sentido, também nos alunos. Afinal, um ano após esta oficina ter sido realizada, ao encontrarmos um dos alunos que participaram de suas atividades, este relatou que se lembrava daquela experiência. A professora/bolsista era a “sora do chapéu mágico!”. Uma mágica (matemática?) que ele sabia realizar...

Percebemos a memória desta experiência também quando voltamos à escola na qual a atividade havia sido realizada. O objetivo se firmava em procurar responder a seguinte pergunta: “o que ficou dessa experiência tão marcante para a bolsista-professora? Será que foi tão marcante assim para os alunos?”. Essa questão surgiu durante o trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, no qual a desconstrução de algumas “certezas” foi expressa, como, por exemplo, a de que um bom planejamento é o suficiente para que o aprendizado se manifeste numa dada aula. É necessário o planejamento, e muito, na formação de uma *mundanidade* linear que guia a outros mundos, cognitiva, mas que não garante nada, mesmo quando tudo se desenvolve como foi planejado. Mesmo inserindo signos sensíveis, durante uma aula de matemática, isso não nos dá nenhuma garantia de que se vá além. Esses signos são *apenas um começo*, é necessária uma sensibilidade aberta para percebê-los. Para o professor é necessário estar atento às brechas e preparado para os momentos de inspiração (PARNET, 2001). É necessária muita preparação!!!

Na atividade do “Segredo dos Números” algo movimentou minha constituição docente e me fez perceber essa diferença. Não é uma forma pronta, sempre igual. Ela tenta trazer sensações à tona, não resulta das sensações. Algo próprio de um espaço de intensidades, que “(...) distribui a sensibilidade; ele é como um gradiente de mudança ao longo de cujas inclinações as sensações têm certas distribuições” (ROY, 2002, p. 98). Sendo uma atividade num espaço repleto de sensações, e a sensação sendo mestra da deformação (DELEUZE, 2007, p. 43), não poderíamos ter uma forma pronta, única, rígida. Tínhamos criado uma atividade disforme, deformável. (KETTERMANN, 2011, p.20).

Atividades disformes/deformáveis não aparecem frequentemente em aulas de matemática, numa aula qualquer. E talvez não estejamos preparados para atividades assim, que permitem a bagunça, que fogem do controle. Talvez, com atividades assim, possamos proporcionar os encontros necessários para abrir a sensibilidade dos alunos, afinal:

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários. (DELEUZE, 2010a, p. 25).

E, por vezes, existe o sentimento de que a escola, em seus planejamentos lineares onde o pensar tende a seguir caminhos cognitivos de um conhecimento padronizado, parece bloquear esse dom de ver o mundo como algo a ser decifrado. Na atividade *Segredo dos Números*, surgiu *algo* que despertou esse dom, um decifrar hieroglífico de cartas mágicas que fugiu do plano através de um chapéu mágico imprevisto.

### **Um ato *inescrito***

Escrever. Continuar escrevendo sobre a experiência do surgimento de algo, durante a oficina de ensino de matemática em que foi trabalhado o jogo *Segredo dos Números*, depois de três anos parece estranho. Estranheza causada, talvez, pela repetição de um relato do qual nós não conseguimos fugir, mesmo sempre sendo um novo relato com outro foco, ainda é o mesmo relato. É uma experiência esgotada que, num cansaço interior, se reconstrói a cada dizer, a cada palavra que insiste em ser escrita, num aprender que se renova e sempre tem *algo* a dizer, ainda que indizível (BAMPI; TELICHEVESKY, 2010).

Mas porque não escrevemos sobre o surgimento de *algo* em outra experiência? Afinal, há outros momentos em que *algo* surgiu. Não o mesmo *algo*, mas, certamente, *um algo* tão repleto de signos, encontros e sentidos quanto este. A questão talvez se firme num problema cronológico. Pois foi essa experiência que nos mostrou que é possível surgir *algo* diferente, quando há necessidade. Essa experiência se transformou

num marco — uma origem — em que o aprendizado supera seu próprio tempo de existência. Como professores/pesquisadores, devemos estar atentos às brechas que surgem... E então, fugindo do aparente cansaço, esgotá-las em possibilidades outras... (CAMARGO; BAMPI, 2011).

No artigo “Não sei... E um chapéu ao vento” (KETTERMANN; MOELLWALD, 2011), construído em paralelo com o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática “Quando o vazio se faz presente: desvendando o ser sensível em uma aula de matemática” (KETTERMANN, 2011), temos a afirmação de que a atividade do *Segredo dos Números* mostrou uma necessidade de trazer o sensível para as aulas e proporcionou a certeza em seus pesquisadores de que a atividade gerou algum aprendizado. O aprendizado dos alunos não se pode garantir, afinal “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender — que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2009, p.237). Mas, o nosso aprendizado se deu pelo encontro com esse chapéu mágico, da falta de controle, da fuga do plano e do vazio inerente em sua completude.

E com Foucault (1999, p.369) podemos afirmar que “cuando un trabajo no es al mismo tiempo una tentativa para modificar lo que uno piensa e incluso lo que uno es, no es muy divertido. [...] trabajar es proponerse pensar algo diferente de lo que se pensaba antes”. E assim se faz do mesmo relato um outro, sob novos olhares e novas percepções, uma escrita sensível e atenta a experiência do ensinar. *O novo no velho* (CAMARGO; BAMPI, 2011).

E, em meio à outra noite de insônia, encontramos uma nova tela vazia, tela cheia, e tento encontrar as palavras para contar outra história que me parece a mesma outra história. Talvez seja melhor voltar ao começo, a certo começo:

*Insônia...*

*Tela vazia...*

*Tela cheia...*

*Quero contar uma história... Não sei qual...*

*Não encontro as palavras... Não sei que palavras procurar...*

*Tela cheia...*

*Cheia de sentimentos, sensações, lembranças,  
sonhos, ilusões, paixões...*

*Repleta*

*De um tudo que... não sei....*  
*Um tudo que tenta virar palavra, é muito*  
*pra uma palavra.*  
*Tento ouvir as palavras...*  
*Só ouço o vento...*

*Calma...*  
*Deixa o vento...*

Uma palavra de cada vez – *não sei por qual começar...*  
 Uma sensação a cada passo – *não sei a direção...*  
 Um não saber a cada gota da chuva, a cada soprar do vento....

Calma...  
 Volta o sono, vem o sonho...  
 (KETTERMANN; MOELLWALD, 2011, p.35-36).

## Referências

- BAMPI, Lisete; TELICHEVESKY, Miriam. **Não é nossa culpa se não sabíamos que sabíamos**. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. Devir-criança da filosofia: infância da educação.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, vol. nº 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002.
- CAMARGO, Gabriel D.; BAMPI, Lisete. A Maratona dos Poliedros: o professor cansado e a diferença do igual. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. **Iniciação à Docência em Matemática: Experiências e outros escritos**. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 19-34.
- CAMARGO, Gabriel Dummer. **O ato da explicação e o aprender: experiências com o ensino de Matemática**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) — Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- DELEUZE, Gilles. A Imagem do Pensamento. In: **Diferença e Repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010b.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Estética. Ética y hermenêutica**. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- KETTERMANN, Fernanda M.; MOELLWALD, Francisco E. Não sei... E um chapéu ao vento. In: MOELLWALD, Francisco E.; BAMPI, Lisete. **Iniciação à Docência em Matemática**: Experiências e outros escritos. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 35-47.
- KETTERMANN, Fernanda Michele. **Quando o vazio se faz presente**: Desvendando o ser-sensível de uma aula de matemática. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) — Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- KOHAN, Walter. O que pode um professor? *Educação Deleuze pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PARNET, Claire. P de professor. In: **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Brasil, Ministério de Educação, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. Videocassete, VHS.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílían do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROY, Kaustuv. Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três “erres” do currículo. **Educação & Realidade**, v.27, nº2, p. 89-109, Jul./Dez., 2002.



## DIDÁCTICA NARRATIVA:

### LA NOVELA REALISTA COMO UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS REALIZADORES DEL DERECHO

Sonia Fátima Atehortúa Rengifo<sup>130</sup>

#### Resumen

Esta investigación pretende aplicar la didáctica narrativa a la enseñanza jurídica a partir de uno de los géneros literarios: la novela realista. La didáctica se entiende como el arte o saber enseñar que se desarrolla en el aula de clase o en cualquier espacio en el que se concentra el proceso de enseñanza–aprendizaje. Es la manera que permite el acceso a la pluralidad de saberes que conforman la experiencia del hombre en el mundo de la vida. Pero esta complejidad es aún mayor tratándose de la enseñanza jurídica, ya que el proceso de enseñanza se encuentra orientado no solamente a interpretar las reglas positivas que constituyen una realidad social a partir del espíritu de un pueblo, sino también a formar realizadores del derecho capaces de construir, conservar y transformar el mundo en virtud de sus relaciones con la historia. Esto exige que la enseñanza jurídica contenga un profundo valor ético, histórico y político en relación con el mundo de la vida social: la historia de los pueblos y de sus miembros constituye justamente la memoria viva, y sobre emergente, de la crítica jurídica. La tarea del jurista será entonces la de juzgar su realidad social para dotarla de un sentido normativo que rebase el mero formalismo y, en cambio, la dinamice a partir de su crítica y comprensión.

**Palabras clave:** Didáctica general, Didáctica narrativa, Enseñanza del derecho, Novela realista.

---

<sup>130</sup> Licenciada en Historia y Filosofía. Abogada y Especialista en Derecho de Familia (Universidad Autónoma (Colombia)). Especialista en Educación con Énfasis en Evaluación (Universidad Santo Tomás, Colombia). Profesora adscrita a la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Medellín (Colombia). Este artículo hace parte de tesis en Educación titulada *La didáctica narrativa como herramienta en la enseñanza del Derecho: el caso de la novela realista*, la cual adelanto en la Universidad de Medellín (Colombia).

## ***A modo de introducción***

La didáctica es una ciencia que deriva su origen de la pedagogía o teoría de la educación. Dicha ciencia tiene, sin embargo, su propio carácter teórico, el cual responde a las concepciones históricas, políticas, culturales respecto a la educación, la sociedad, el sujeto, el saber. La didáctica es un saber complejo, ya que sus definiciones, categorías y dinámicas responden a momentos históricos específicos y, al mismo tiempo, a presupuestos políticos, en tanto sus propuestas están enmarcadas en un proyecto social determinado (Díaz, p. 23). La didáctica es, pues, el medio esencial de la pedagogía y, en esta medida, debe ser analizada, en tanto permite establecer, justamente, el sentido, los alcances y la realización de la pedagogía.

Edith Litwin establece que la didáctica general encontró sus primeros fundamentos en los trabajos didácticos del siglo XVI, y logró mayor solidez a partir de los desarrollos de la Filosofía Moderna Alemana del siglo XIX, cuyos representantes más conspicuos fueron Johann Gottfried Von Herder y Gotthold Ephraim Lessing (1997, p.36). Según la autora, durante la modernidad, la didáctica se perfiló como una práctica eminentemente ideológica que encontró su fundamento en el carácter normativo y prescriptivo. El aspecto normativo no significó reconocerle un aspecto imperativo a la didáctica, pues implicó además la existencia de normas que indujeron a suponer la exposición de exigencias que podían determinar su cumplimiento. Este ámbito normativo no reflexionó, sin embargo, sobre las prácticas concretas, los sujetos que aprenden y los que enseñan. Adicionalmente, no tuvo en cuenta la especificidad del saber pedagógico, lo cual generó serias dificultades para su propia existencia como campo de estudio con objeto propio. Por el contrario, el aspecto prescriptivo de la didáctica sirvió para ordenar la enseñanza, pero ese alcance, que no tuvo delimitación, ocasionó un declive, ya que esta tendencia culminó con la vigencia del modelo tecnológico (1997, p. 36).

Los anteriores desarrollos corresponden a una perspectiva eminentemente tradicionalista. Durante el siglo XX, la didáctica responde, en cambio, a las especificidades de cada disciplina. Aquí, la didáctica general es una ciencia práctica de la enseñanza y del aprendizaje que debe responder a las necesidades propias del contexto histórico partiendo indefectiblemente de dos elementos básicos del acto didáctico: los contenidos de cada área y disciplina en particular y el método para enseñarlas: cómo se aprende, para qué se aprende, cuál es el objeto de la enseñanza,

cuáles son los procedimientos para enseñar y las condiciones bajo las cuales se debe ser enseñado un saber específico. A pesar de que muchos han pretendido confundir la didáctica en sus dos variantes con el tecnicismo y la instrumentalización, actualmente deben ser entendidos como dos dimensiones clásicas e indispensables en el estudio de la didáctica. Bajo estos nuevos desarrollos sobre el método y el contenido resulta clara la existencia de unas didácticas propias a cada saber específico, los cuales se encuentran encaminadas a que el proceso de conocimiento se articule a la solución de un problema determinado.

En el caso del derecho, por ejemplo, existe un sin número de categorías, instituciones y problemas relacionados con la familia, la propiedad, el delito, la justicia, el Estado, entre otras. Esto exige que la enseñanza del derecho se encuentre orientada temática y metodológicamente a la comprensión y crítica de dichas instituciones y nociones. Aquí se nos presenta entonces el desafío de proponer una didáctica específica para la enseñanza del derecho, la cual encuentra asidero en la narrativa didáctica, ya que permite que los estudiantes elaboren un proceso hermenéutico y crítico respecto a la experiencia de los demás hombres en relación con la sociedad. Por lo anterior, si se quiere enseñar un saber no basta con someter sus temas de estudio, sus métodos y la validación de su historicidad a la mera transmisión. El proceso de enseñanza involucra además del conocimiento teórico de quien aprende y enseña; la totalidad de sus experiencias en virtud de su entorno cultural, económico, social y político. Porque el docente no enseña exclusivamente a partir de los conceptos e instrumentos sino en virtud de su propia experiencia y, porque no decirlo, de su propia existencia. Así mismo, se requiere conocer los fenómenos relativos al desarrollo de la inteligencia, la personalidad, la conducta y la empatía entre quien aprende y quien enseña. De manera que el docente es un dinamizador de la actividad de enseñanza y, por lo tanto, un referente de posibilidades para el aprendizaje, lo cual permite estimular el deseo y el cambio de los estudiantes en su representación del mundo de la vida.

### ***1. Didáctica General y didáctica específica***

Para el siglo XX, la didáctica es definida por Olga Lucía Zuluaga Garcés como el cúmulo de conocimientos con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que integran un saber. En la didáctica emergen, pues, tanto conceptos teóricos como conceptos prácticos que permiten pensar la didáctica como más allá de un simple procedimiento. De ahí que, las diferentes

maneras de comprender la didáctica se orientan a cuatro presupuestos fundamentales: 1. La forma en qué el hombre aprende; 2. La esencia u objeto de la enseñanza; 3. Los medios para enseñar; 4. Las condiciones o reglas bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico. En este sentido, y según la autora, la didáctica debe ser entendida como el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus producciones. La didáctica permite elaborar una fundamentación sobre los conceptos y los métodos de la enseñanza, actualizar a la pedagogía y, finalmente, cumplir en ella un papel determinante ya que a partir de los saberes específicos se modulan las didácticas especiales en tanto poseen su propio campo de aplicación (2008, p. 154-155). En igual sentido, Ángel Díaz Barriga sostiene que:

Toda propuesta didáctica concreta es un conjunto de conceptos teóricos; una historia de las grandes propuestas metodológicas es en realidad una historia de los problemas y las aproximaciones teóricas de la educación. De ahí la cercanía de la didáctica con la teoría de la educación (y con la historia), de ahí la dificultad de determinar, en varios momentos, cuál pertenece a cuál (1991a, p.20).

De otro lado, en su libro *La Teoría de la Acción Comunicativa* (1988), Jünger Habermas plantea que la comunicación en la didáctica debe mirar al aprendizaje como un proceso de interacción entre quienes participan del acto educativo permitiendo entre ellos mismos la auto-reflexión. Desde esta perspectiva, no se piensa en términos de sujeto-profesor que transforma a los sujetos- alumnos, sino que se apunta a que las comunidades aprenden a través del diálogo en el que cada una de las personas participa y contribuyen desde la diversidad de su propia cultura. De manera que la enseñanza es una actividad mediada entre el saber —la teoría— y el hacer didáctico —la práctica—. Habermas establece, en efecto, una estrecha relación entre una y otra que consiste en la realización del acto didáctico: la actividad teórica requiere al mismo tiempo de una configuración práctica, la cual se construye con la intervención de todos los participantes, entendiendo que no existe conocimiento sin interés, ni interés que no esté vinculado a determinados conocimientos (p. 161-176).

La didáctica es entendida, entonces, como teoría de las prácticas de la enseñanza, la cual refuerza su fundamentación en el reconocimiento que de la misma hacen las comunidades de profesionales a partir de las teorías de aprendizaje al considerarlas como uno de sus fundamentos más sólidos. En este caso, el profesor debe acceder a la literatura científica, a fin de obtener los contenidos que representan los campos conceptuales específicos de los saberes objeto de enseñanza. La función de la didáctica

consiste, pues, en la mediación entre la teoría y la práctica de los saberes en relación con la sociedad, la cultura y la cotidianidad. En este sentido, Thomas Popkewitz (1994) considera que la didáctica ha tenido clásicamente por objeto generar teoría para el ejercicio docente. Dicho ejercicio requiere la relación con otras disciplinas además de la educación y la didáctica, tales como la sociología, la psicología, la antropología, la comunicación, la lingüística, la matemática. Esto nos permite entender que la construcción del conocimiento didáctico se encuentra supeditado a la relación con otros campos disciplinares (1994, p.198).

Edith Litwin al hablar del contenido como eje clave en la estructura del argumento didáctico plantea que la enseñanza da cuenta de los criterios con los cuales se organizó el tratamiento del contenido tanto en la tradición clásica como en los trabajos acerca del currículum. En este sentido, se tiene en cuenta que el contenido debe abordar los obstáculos que el mismo plantea, desde lo micro a lo macro, lo simple a lo complejo, lo próximo a lo distante, lo posible a lo difícil. Estos elementos de análisis han tenido que ser replanteados ya que han generado valoraciones estáticas sobre contenido respecto a otros elementos que le confirman, tales como: hechos sociales, conceptos, ideas y las relaciones con otros campos disciplinares que tienen por fin la transmisión para la construcción del conocimiento (1997, p.48). Es conveniente tener en cuenta que la selección de contenidos se realiza en muchas ocasiones validando criterios antiguos relacionados con la existencia de textos o manuales de editoriales que con verdaderos diseños curriculares. Lo que permite concluir que en muchos casos los que tienen la tarea de seleccionar los contenidos nunca han enseñado y, en este mismo sentido, quienes enseñan están supeditados a la selección que otros hacen por ellos, generando así una ruptura en la comunicación entre los diversos actores del proceso educativo.

Esto permite comprender las dificultades que dicha problemática, sobre el contenido arroja: para la selección de los contenidos se requiere entender los principios de un determinado campo disciplinar, su importancia y su relación con otros campos de conocimiento, la ciencia, el arte y la tecnología. En procura de cambiar las viejas prácticas se debe trabajar en los contenidos curriculares a partir de la propuesta que realicen las comunidades de expertos en cada área de conocimiento y permitir que entre ellos existan debates, que persigan mejorar el proceso de enseñanza y construir una fundamentación de la comprensión de la enseñanza y la enseñanza para la comprensión. Partiendo de que el currículum es el campo en el que hoy se inscribe el contenido, Lawrence Stenhouse en su libro *Investigación y Desarrollo del Currículum*, considera

que el avance del curriculum obedece a una dificultad práctica, en tanto se debe pensar en que el contenido explica en cierta medida el diseño de las tareas en el aula de clase, como la comprensión de la tarea misma, permitiendo que exista una relación entre la práctica, la teoría y la acción del docente (1984, p. 255-260).

Al referirnos al método encontramos que Comenio en su libro *Didáctica Magna*, Capítulo XXI, expresa que el método de las artes escribe: “Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo. La enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis” (1998, p.73). La enseñanza como el eje central de la didáctica conlleva a pensar que el método es la narración moral que acompaña el proceso de formación intelectual de los estudiantes; lo cual no debe entenderse como un mero instrumento, porque el pensamiento instrumental separó el estudio de las estrategias metodológicas del estudio del método y, por tanto, lo dejó hueco de todas las significaciones tanto en relación con el contenido como con los fines. Pensar en el método es dirigir el proceso de aprendizaje a la exquisita posibilidad que poseen los docentes desde su campo disciplinar y su experiencia en el acto de enseñar para excitar, encantar y recrear el proceso de formación intelectual a partir del razonamiento e interpretación de los estudiantes.

Todo aquello que hace parte de los principios generales y directrices que orientan el proceso de enseñanza es método y, en este sentido, las prácticas de enseñanza deben ser dosis reforzadas de significado, en tanto que la acción del docente debe ser realizada en forma organizada, consciente, creativa para que pueda resolver las vicisitudes que se presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que no solo es un actor sino un artífice de motivación en la enseñanza, un provocador que debe anclar la barca para permitir la originalidad entre sus estudiantes, y con esto dejarles alzar el vuelo en un horizonte de posibilidades. La didáctica como método hace referencia a la curiosidad permanente del hombre, al camino que emprende para la búsqueda del saber, la capacidad para reconocer los problemas y de elaborar caminos disímiles para abordarlos, la exploración para descubrir su afectividad. El docente no es más que una de las tantas posibilidades que tienen los estudiantes para dejarse cautivar en un universo de conocimientos que llevan envueltos la experiencia en las prácticas de enseñanza y que resultan atractivos a los desafíos modernos. En la tarea de provocación y seducción del docente frente a la significación del proceso de enseñanza no debe dejar de lado que la complejidad del contexto determina en gran medida que el docente al tomar consciencia de sus prácticas, introduzca y transforme una propuesta de invitación

en cuyo espacio pueda observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o re-significación de conocimientos.

La actividad o tarea del docente debe ser planeada y consciente de tal forma que articule la teoría a la práctica, admitiendo una relación dialéctica frente a la construcción del conocimiento y, en esta medida, el método como narración moral encuentra su cimiento en tanto que el docente planea, organiza, es honrado frente a la forma en qué enseña; no basta solo la experiencia del docente es necesario que a través del ejemplo se realicen procesos de reflexión y se logre ampliar la comprensión de los estudiantes. El reto del acto educativo reside, justamente, en hacer del proceso de conocimiento un horizonte de transformación social que permita resignificar, rememorar y construir procesos tendientes al reconocimiento de la alteridad. Como lo sostiene KhalilGibran:

El maestro que camina a la prestigiosa sombra del templo, en medio de sus discípulos, no les da de su sabiduría, sino, más bien, de su fe y de su afecto. Si él es sabio de verdad, no os pedirá que entréis en la casa de su sabiduría, sino que os guiará, más bien, hasta el umbral de vuestro propio espíritu. El astrónomo puede hablaros de su comprensión del espacio, pero no puede daros ese conocimiento (2009, p.28).

Para hablar de didácticas específicas debemos partir de la década de los años ochenta sobre el papel del objeto de estudio de la didáctica en general. Con Magda Becker Soares comienza un nuevo planteamiento cuyo marco de partida está determinado por el aula de clase como el objeto de estudio de la didáctica en donde se busca conocer, comprender, interpretar el nuevo sentido de la didáctica teniendo como punto de partida el contenido y el resultado de investigaciones sobre la vida en el aula, la construcción simbólica, las funciones que del lenguaje articulado y no articulado se presenta en la misma, la influencia de la intervención-control y el poder. El aula es el epicentro de las prácticas de la enseñanza y a partir de ella debe buscarse el puente que entrecruce el objeto de estudio de la didáctica general — en el escenario del aula— y las didácticas específicas —en el escenario de la comunicación de saberes—.Becker Soares señala al respecto:

Las Didácticas Especiales (actualmente, inapropiadamente denominadas Prácticas de la Enseñanza) pueden y deben tener como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinado contenido. Ellas pueden y deben tener carácter prescriptivo y normativo: les cabe identificar la mejor manera de enseñar y aprender determinado contenido, de acuerdo con su naturaleza, su estructura, los procesos cognitivos en ellos predominantes. De verdad, las

Prácticas de la Enseñanza no se fundamentan en la Didáctica sino en las disciplinas del área de conocimiento a las que se refieren. En la concepción Didáctica aquí propuesta, al contrario de lo que ocurre actualmente, las disciplinas llamadas Prácticas de la Enseñanza, desempeñan el papel de transformar en práctica las teorías o doctrinas de la Didáctica, esta es la que acrecentaría la visión inevitablemente parcial del aula que las Prácticas de la Enseñanza transmiten de los elementos que, superando o trascendiendo la enseñanza-aprendizaje de un determinado contenido, constituyen lo esencial y lo específico de este aún desconocido fenómeno al que llamamos aula (1985, p. 7).

Por esta razón, debe establecerse la relación entre didáctica general y didáctica específica a partir de su propio objeto de estudio y partiendo del campo común con que cada una de ellas cuenta. Si la didáctica general es el conjunto de conocimientos con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que integran un saber y sí dentro del aula se toman decisiones no solo por razones de método, sino por algo más, es decir, porque existe una teoría que fundamenta las decisiones metodológicas y técnicas que toma el docente en el aula; en tanto su conocimiento se fundamenta en un área de específico conforme a su especialidad y experiencia. Miguel Fernández Pérez afirma que la didáctica específica no es una didáctica aplicada, sino una didáctica aplicable. Porque su tarea oportuna, y distinta como área específica de comprensión, resulta indiscutible de sus propios contenidos y procesos psico-lingüísticos que le son propios y permiten desplegar rutas intelectuales que consienten interpretar la realidad, que influye en las decisiones y en las actitudes en el aula (1994, p. 19).

La relación existente entre didáctica general y específica reposa sin lugar a dudas en que mientras el fundamento de la primera es la teoría del currículum; el soporte de la segunda se apoya en el contenido del currículum; y por dicha razón la didáctica específica de cada disciplina posee su propia epistemología en la que se inscribe el currículum sobre la cual se apoya la didáctica general. Para Rafael Porlán y Ana Rivero citados por Isidoro González en Las didácticas de área, señalan: Un reciente campo científico, la dificultad que hoy se afronta en la práctica misma de la enseñanza está representada por los contenidos del currículum de las disciplinas que se trazan en las instituciones educativas, y como consecuencia si éstos contenidos dependen de las disciplinas, es al mismo tiempo porque depende de su didáctica, porque las disciplinas solas, sin la didáctica aplicable, cubren una limitada y pobre función en el aula; así mismo, la didáctica específica partiendo del conocimiento que le es propio orienta la



enseñanza y con esto se accede a la expansión de caminos para la comprensión permitiendo interpretar la realidad (2002, p. 15).

## **2. Didáctica Narrativa en la enseñanza del derecho**

Todo proceso de enseñanza conlleva la elaboración de un discurso que permite que los estudiantes en el aula de clase adviertan los sentidos y significados de las nociones, diferencias, contrariedades y teorías de una disciplina de conocimiento específica. En este orden de ideas, se habla de dinámicas, experiencias, y transformaciones narrativas en la elaboración y experiencia del saber. En las clases del derecho, por ejemplo, se deben recrear las formas en que los estudiantes comprendan las teorías además de las pretensiones que las partes arguyen en un litigio, es decir, de aquello que una parte disputa como derecho privilegiado frente al derecho de su contraparte. De manera que se deben integrar tanto los elementos teóricos de un tema jurídico determinado, a partir de la filosofía, la política, la económica, la ética, entre otros, como la realidad de quien está viviendo una coyuntura específica. Este marco de referencia, en todo caso, complejo, contribuye a que los estudiantes comprendan los distintos roles que se pueden asumir alrededor de un problema jurídico, bien en calidad de accionante, accionado, operador jurídico (fiscal, juez); bien en calidad de defensor, ministerio público y tercero, así como la historia y experiencia de las partes afectadas eventualmente con la decisión judicial. Las comprensiones y juicios de los estudiantes se nutren, pues, con la argumentación la narrativa a partir de los referentes teóricos y experienciales de los sujetos.

Lo anterior evidencia, según Edith Litwin en su libro *Las configuraciones didácticas en una área específica*, una clara intención de enseñar, favorecer el discernimiento de los estudiantes y de crear secuencias no lineales, es decir, dinámicas que cimienten el conocimiento (2002, pp. 97-138). Este propósito se distingue claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprendizaje del alumno y la dinamización de los saberes. Así mismo, sostiene la autora que las narraciones que emergen de una clase expositiva sin ninguna configuración didáctica implican una secuencia lineal gradual de los contenidos que, sin embargo, se encuentran supeditados al azar, la improvisación, lo cual, por supuesto, no logra despertar el interés de sus estudiantes. Al contrario, la comprensión de los estudiantes se encuentra en una relación inversamente proporcional a los objetivos de la asignatura. Así que es preciso orientar otras estrategias que permitan

series graduales no lineales en la narración de un tema específica. En este sentido, la autora propone producir nuevas representaciones en el campo de la didáctica narrativa que permita la búsqueda de nuevos sentidos del saber mediante el análisis de estructuras narrativas de los docentes en la enseñanza de cada disciplina y sus alcances en las construcciones de sentido y aprendizaje de los alumnos (2002, pp. 97-138).

Entre las propuestas para la enseñanza del derecho tenemos las *modalidades narrativas del discurso*, de las cuales hace parte el *relato de ficción*. Al interior de este género encontramos la novela realista como medio idóneo para alcanzar un análisis del discurso, ya no como simple representación teórica, ni como retórica, sino en el plano de lo discursivo en tanto carácter narrativo del relato. Esto nos permite comprender el rol de las ciencias humanas y sociales en el proceso hermenéutico *decomprensión, explicación e interpretación* de la vida humana en sus diferentes relatos. Frente a la comprensión del relato se generan muestras, se observan emociones, se crean situaciones sobre la historia, la representación de los personajes, la recreación de situaciones y sucesos de la vida humana, la similitud de los personajes y sus respectivas diferencias. La explicación pretende indagar sobre la trama histórica, política, económica, social y cultural en el que se desarrolla el relato, a fin de ubicar cronológicamente la época en la que los hechos han sucedido. La interpretación intenta, por su parte, realizar una lectura crítica y dialógica de lo relatado, lo representado, las identidades, la realidad vivida. La propuesta de la didáctica narrativa como herramienta para la enseñanza de las áreas humanas, especialmente el derecho, pretende mostrar que el derecho produce acontecimientos narrativos que responden a la realidad misma del hombre en sociedad. La enseñanza del derecho no puede convertirse entonces en un acto plenamente programable, porque el derecho como fenómeno social es un saber dialéctico, que debe abogar una administración de justicia menos exegeta y más justa.

La didáctica narrativa es, en síntesis, el instrumento del pensamiento ético, político e histórico a través del cual podemos examinar e imaginar el mundo más amplio del que habitamos y donde podemos ensanchar o cruzar los puentes de otras culturas distintas a las nuestras. El mundo de la vida puede ser contado a partir de una novela en cadena donde asoman los conflictos y los sueños humanos: La realidad social es una trama que no termina nunca de ser elaborada y comprendida. Por lo tanto, es competencia de los humanistas y, en especial, de los juristas comprender e interpretar las necesidades e intereses del hombre en sociedad a partir de sus memorias. El lugar para llevar a cabo

esta tarea del derecho, y en general para todas las humanidades, se encuentra justamente en la narrativa, ya que ésta nos permite descubrir la multiplicidad de relaciones entre los hombres. El relato nos capacita imaginariamente para entender la acción de los sujetos, así como sus causas y circunstancias. Éste nos provee de una cierta imaginación literaria que se constituye en una fuente inagotable de recursos en oposición de aquellas personas e instituciones que en virtud de sus rechazos minimizan la creación de otros argumentos posibles. La literatura es el eje del pensamiento crítico y la imaginación ya que crea y recrea desde el análisis comparativo y posibilita las herramientas necesarias en busca de un panorama global acerca de las necesidades mediatas e inmediatas del ser humano.

Según Philip W. Jackson, la función epistemológica de los relatos descansa en su escrito. En el libro *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* compilado por Hunter McEwan y Kieran Egan, Jackson establece que el lugar de la narrativa en la enseñanza, se encuentra un conocimiento que parte de la realidad que circundan al hombre en sociedad, es decir, que todo conocimiento compartido se funda en una serie de historias de una colectividad. Los relatos hacen parte de la vida del hombre y hacen por éste algo más que brindar información que después será beneficiosa dado que la vida del hombre por ser una trama constantemente se va nutriendo y se convierte en espejo para los demás espectadores. Los relatos poseen una función transformadora en la educación en tanto los docentes con sus alumnos conforman una alianza que requiere el deseo de crear y modular el saber. Este propósito exige la dedicación, el deseo y el esfuerzo del docente para ser fiel a los propios principios éticos y actuar bajo su luz cuando todas las otras guías fallan. Esto implica del docente la elección de los materiales que usarán los alumnos y las tareas que se asignarán. Dicho ejercicio de los docentes se evidencie en resultados que puedan ser observados sobre todo en el campo de la formación (2005, p. 28-45). Aquí se pretende mostrar que la literatura en sus distintos géneros, especialmente la novela realista, conforma un cumulo de elementos importantes de los que puede disponer el docente para facilitar el proceso de creación de argumentos e interpretaciones en las distintas disciplinas, particularmente en el derecho.

Como lo sostiene Rubén Darío Hurtado en su artículo *Literatura y Pedagogía*:

La literatura no cumple una función sólo estética; ésta además de representar en el mundo de las letras uno de los discursos más elaborados, también comunica y representa múltiples

situaciones del mundo de la vida, en donde-como lo plantea Vargas Llosa- no solo se expresan carencias, sino que se construyen las posibles soluciones (1999, p. 32).

La literatura permite recrear la imaginación. La imaginación literaria en el aula de clase exige, por supuesto, la responsabilidad de docentes transformadores, facilitadores de herramientas y conocimientos que amplíen el mundo imaginario de los estudiantes. Esto permite que los estudiantes asuman una postura ética sobre la dignidad humana, lo que los compromete solidaria y participativamente en la lectura de otras personas. La imaginación literaria permite la lucha contra los prejuicios sociales y los más grandes fanatismos que han dividido la historia de la humanidad. La narrativa didáctica como imaginación literaria supone un compromiso ético encaminado a comprender la alteridad como principio fundamental de la dignidad humana, como parámetro indicador de la grandeza que tienen los jueces en sus juicios, como piedra angular y co-substancial de la responsabilidad de los ciudadanos del mundo, que aunque en medio de la diversidad, respetan la diferencia.

### ***3. Enseñanza del Derecho y la novela realista***

Entre los retos en la enseñanza del derecho actual se encuentra, justamente, la de considerar otras formas de educación que nos permita garantizar la formación de hacedores de la justicia social y no de meros instrumentalizadores del derecho. Los realizadores del derecho operan mas allá de la aplicación de las normas jurídicas estáticas que oscurecen el ejercicio de los derechos. La enseñanza del derecho como práctica académica lleva envuelta una responsabilidad infinita e incalculable, ya que nos exige potenciar activamente la imaginación de los estudiantes hasta el punto de que éstos puedan establecer analogías parciales entre la actividad judicial y las vivencias sociales. Esta responsabilidad envuelve, al mismo tiempo, la obligación de formar juristas como ciudadanos del mundo a fin de borrar los distintos límites culturales, raciales e ideológicos por una concepción más elevada de justicia, donde cualquier persona del mundo es apta para la convivencia y el reconocimiento del otro.

En este punto, la literatura, especialmente, la novela realista constituye una propuesta crítica y hermenéutica para la formación de juristas, puesto que no sólo nos permite recrear las acciones y los personajes cotidianos, sino que también nos permite movilizar los sentimientos de justicia en el lector-estudiante. En el ámbito de la literatura, la importancia de la novela realista en la educación de los juristas es incuestionable: nos

permite entender entre otras cosas las tramas de la vida social, así como los usos simbólicos del derecho y, por supuesto, su papel en la configuración de la sociedad, el trato que el derecho y el Estado otorgan a las minorías o grupos oprimidos: mujeres, inmigrantes, etnias, colectividades religiosas. En esta medida, la narrativa como sello cultural nos muestra el componente jurídico en toda su realidad social. Gustavo Forero Quintero afirma en *La Marquesa de Yolombó*, que la novela es una forma de análisis en ejercicio de extensión dado que ofrece una imagen verosímil de una época determinada, con hechos verídicos; sobre la base de personajes principales y donde se muestran aspectos antropológicos-culturales e históricos. La novela es un conjunto sinfónico de voces complementarias en diversos tonos, como un ejemplo de lo que los músicos llaman armonía. La novela parece representar la búsqueda de verdades, la novela tiende a ser metonímica, ya que cada fragmento lleva a la totalidad. En la novela todos los elementos narrativos componen un mundo verosímil. Los temas reproducen los conflictos de la sociedad de la época: las tensiones políticas y religiosas, la hipocresía social, las relaciones humanas, el mundo del trabajo o la importancia del dinero.

Los personajes ya no son héroes, sino individuos extraídos de la realidad cotidiana, que se eligen para ser observados. A medida que avanza el realismo, los personajes ganan en profundidad y se percibe un mayor interés en el análisis y explicación de sus comportamientos. La novela otorga importancia al realismo, costumbrismo y a lo colectivo: el ambiente puede adquirir en ocasiones la dimensión de un personaje. El narrador suele ser omnisciente y, debido a la importancia que tiene el realismo de transmitir objetividad, cobra importancia el estilo indirecto libre y el diálogo, que permite a los personajes presentarse a sí mismos, sin intermediarios (Forero, 2008, p.87-123). La estructura de la novela como unidad central para la comprensión de la literatura contiene cuatro movimientos narrativos posibles a saber: el descenso desde un mundo superior, el descenso hacia un mundo inferior, el ascenso desde un mundo inferior y el ascenso a un mundo superior. Todas las narraciones en la literatura son derivaciones metafóricas de estos cuatro elementos narrativos fundamentales. En esta medida, si se cultiva la comprensión de la manera en que ciertas formas literarias se pueden movilizar para privilegiar, reforzar y cuestionar ciertas imágenes de los maestros y la labor docente, se puede desarrollar mayor consciencia de que la narrativa actúa como una poderosa fuerza ideológica en la sociedad. Por lo tanto, la existencia de la novela como forma cultural rectora de la narración debe recordarnos que la educación es al mismo tiempo una narrativa y una empresa política; y en la medida en que más sepamos de la

narrativa y lo que implica, más llegaremos a saber acerca de la índole narrativa de la política de la experiencia personal (Robert J. Graham, pp. 291-292)

La enseñanza del derecho debe partir por hacer un reconocimiento a la dignidad del hombre como sujeto propositivo y crítico. La literatura constituye una representación de las posibilidades humanas y en esa medida las obras de la literatura que escogemos en nuestra condición de docentes inevitablemente responderán a nuestro sentido de quiénes somos, y quiénes podríamos ser. La enseñanza del derecho debe tener una fundamentación en un currículo dirigido como lo plantea Martha Nussbaumen su libro *El cultivo de la humanidad* la formación de una ciudadanía universal, la literatura, con su dimensión de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de diferentes clases, hace un aporte primordialmente valioso. En este orden de ideas Aristóteles citado por la autora mencionada afirma que la literatura nos muestran las cosas que han sucedido, sino aquellas que podrán suceder. Si la creación literaria desarrolla la compasión y si esta es requerida para fomentar la responsabilidad cívica, entonces se tienen comprensivas razones para paraguairla lectura de las obras que originen la clase de razonamiento sensible que se quiere y que se requiere alcanzar. Para formar estudiantes socráticos se debe animarlos a leer con espíritu crítico; no solo a identificarse empáticamente y experimentar emociones, sino también a formular preguntas críticas sobre esa experiencia. Esto significa cultivar una actitud hacia los textos conocidos que no sea ese distanciamiento y desapego que algunas veces asociamos con la contemplación del arte. La literatura realiza muchas ayudas a la vida del hombre, y los programas de estudio de los estudiantes universitarios deben reflejar en cierta medida dicha pluralidad. Pero es aún más importante el papel de la literatura en la vida del ciudadano en tanto posee la capacidad de extirpar de nuestra imaginación la discriminación y procurar un reconocimiento real del mismo hombre donde ningún grupo quede en el rincón del olvido; porque en últimas se necesita insistentemente repetir la grandeza e igualdad de nuestro valor como seres humanos (Nussbaum, 2005, p. 126-146)

Jerome Bruner en su libro *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida* plantea como a partir de la literatura, específicamente de los relatos judiciales se puede lograr la formación de los futuros abogados puesto que a través de los mismos se puede realizar un ejercicio de integración, interpretación y deducción. Porque siendo narraciones que se cuentan ante un Despacho Judicial y que refieren situaciones que se presentan entre dos o más partes enfrentadas en un litigio, en donde el accionante y el accionado, cuentan desde su óptica

cómo la conducta de la parte contraria lo ha perjudicado y al mismo tiempo ha quebrantado la ley escrita que prohíbe comportamientos de tal magnitud y en esta medida el derecho como ciencia en evolución en tanto procura una solución neutral y legítima entre los dos relatos en contienda evita desatar un período de represalias entre las partes en litigio después de que el Juzgador haya dictado su sentencia. Este doble fin se logra aceptando la autoridad y legitimidad de quienes administran justicia, al mismo tiempo que se les debe considerar capaces de colocarse por encima de los relatos con los que se narran los casos. En este sentido los relatos judiciales nombran, acusan y convocan a un ejercicio de interpretación que trascienda la esfera de quienes acuden a la administración de justicia en procura de una solución justa y donde la teorización sin la práctica de las reglas jurídicas es insuficiente.

Jurídicamente los relatos judiciales son analizados partiendo de los presupuestos de hecho que parten por reflexionar sobre quién hizo qué a quién y cuál fue su intención, las cuales deben ser comprobadas desde las reglas de la sana crítica y conforme al debate probatorio. Lo que decide si la acción citada violenta o no una ley determinada, conlleva un esfuerzo de interpretación y constituye el fundamento de derecho. Entre estas dos etapas se encuentra la decisión concerniente a si la acción que se menciona indudablemente ha lesionado a la parte accionante. Por esto los relatos judiciales comparan entre lo que esta ordenado en la norma positiva y lo que efectivamente ha sucedido. Además se debe analizar la legitimación por activa que tengan las partes y los motivos tomados en conjunto, lo que significa que los relatos judiciales siempre tocan de cerca, los intereses legítimamente tutelados por el estado de las partes en contienda. Por lo tanto, la enseñanza del derecho a partir de los relatos judiciales como estructura narrativa permite el desarrollo de un espíritu de confrontación, finalidades íntimamente argumentativas y están lógicamente arriesgados a la duda, aprueban la ratificación sobre casos cuyas sentencias les son favorables y se dirigen a los resultados, ya que las partes deben tener legitimación activa y un interés directo en el resultado final.

La novela realista como narrativa establece los cambios que se presenta en la vida del hombre en tanto parte de la realidad y se recrea de lo cotidiano, permitiendo que el mundo parezca de por sí evidente en tanto que el derecho lo realiza utilizando el cuerpo normativo y los precedentes jurisprudenciales. Para lograr que el derecho sea eficaz debe ser consonante con la cultura, dado que esto conlleva la continuidad de los detalles más que la universalidad mediante la deducción a partir de reglas jurídicas abstractas en procura de que la justicia este atemperada en razones de igualdad. La singular afinidad entre la

narrativa literaria y la judicial permite al estudiante de derecho comprender que mientras la literatura saca provecho de la apariencia de la realidad, mira lo posible, lo figurativo, rebasa lo fantástico; el derecho mira lo efectivo, la memoria del pasado, la banalidad de lo habitual, aunque ambas son cara de una misma moneda. La dialéctica narrativa de la cultura se expresa a través de las obras de fantasía de los escritores y no es posible prever de qué forma encontrará en el cuerpo normativo de la cultura (Bruner, 2002, p. 59-89). Pero los alegatos judiciales y las narraciones provenientes de la literatura tienen en común el medium de la narrativa forma que mantiene imperecederamente la recreación de la tormentosa relación amor-odio entre lo que se verificó históricamente y lo que es posible en el ámbito de la ilusión.



## BIBLIOGRAFÍA

- Becker, M. (1985). *Didáctica: Una disciplina en busca de su identidad*. (M BeckersSoares, trad.). En: *Ande*, (9), 7.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. (Padilla, L. trad.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, J (1986). *Didáctica Magna*. Madrid, España: Akal
- Díaz, B. A. (1991a). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Díaz, B. A. (2009b). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Ferrero, J. J (1988). *Teoría de la educación: Lecciones y lecturas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Forero, G (2008). La Marquesa de Yolombó, entre novela etnográfica y novela histórica. En: *Estudios de Literatura Colombiana*, (23), 87-123.
- Fernández, P. M. (1994). Las tareas en la profesión de enseñar. *Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Habermas, J (1968). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Hurtado, R. D. (1999). Literatura y Pedagogía. En: *Educación y Pedagogía*, vol. XIV, (32), 85.
- Graham, R. (2005). *Historias de la enseñanza como tragedia y novela. En La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (Castillo, O, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- González, I. (2002). Las didácticas de área: Un reciente campo científico. En: *Revista de Educación*, (328), 11-33.
- Jackson, P. W. (2005). *Sobre el lugar de la narrativa. En La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (Castillo, O, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jalil, G (1923). *El profeta*. Benalmedena, Malaga: Corona Borealis.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. (Pailaya, J, trad). Barcelona, España: Paidós

Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.

Stenhouse, L.(1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Marata

Zuluaga, O. (2008). Entre paradigmas: Didáctica y Pedagogía. En:*Aulas*, (5), 151-157.

## **Entre o discurso e a materialidade: a construção da autonomia sob a égide Kantiana em salas de aula de Belo Horizonte**

**Kátia Aparecida de Souza e Silva**<sup>131</sup>

### **RESUMO**

O presente texto objetiva apresentar resultados de pesquisa que buscou investigar empiricamente se as experiências com o conhecimento as quais os/as jovens alunos e alunas são submetidos favorece o desenvolvimento da ética, do esclarecimento e da autonomia conforme os pressupostos kantianos e adornianos. Além disso, procurou-se elucidar no processo pedagógico (educar, ensinar e formar), o movimento de crise como momento de instabilidade em que os alunos desenvolvem a autorreflexão conforme afirma Hegel. O estudo, de cunho qualitativo, amparou-se na Teoria da Educação tendo como referência o filósofo Immanuel Kant. Além disso, fundamentou-se o estudo também na teoria crítica de currículo e na Teoria Crítica de Theodor Adorno. A metodologia de pesquisa utilizada foi a hermenêutica objetiva que permitiu a reconstituição da aula. Contrastando o que a escola elege em seu currículo com vistas a formar o/a aluno/a como um sujeito que domina o conhecimento com desenvolvimento da autorreflexão, da ética, da autonomia e do esclarecimento e o que ocorre de fato, a pesquisa evidenciou que o processo pedagógico instaurado na sala de aula, não concretiza esses propósitos. Na maior parte das aulas analisadas, observou-se uma educação pautada no disciplinamento e no cumprimento de regras sem um movimento de reflexão. E em um ensino fundado no discurso do professor, que se baseia em conhecimentos banalizados, e sustentados, muitas vezes, no senso comum e por informações erradas. A aula se torna na maioria das vezes um evento burocrático, com forte preocupação para a realização de uma avaliação, com grande massa de conteúdos a serem ensinados pelo professor. Tais fatos, de certo modo, inviabilizam o processo de autorreflexão e de esclarecimento dos/as alunos/as impossibilitando-os/as de chegar as suas próprias conclusões. De forma geral, a escola afasta a experiência de pensar de forma reflexiva e crítica, através da imposição de normas, de rotinas que reforçam atitudes passivas, mecanicistas e desestimulam os/as alunos/as para o aprendizado.

---

<sup>131</sup> Doutoranda em Educação pela PUC/Minas, professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e membro do Núcleo de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

**Palavras-chave:** Autonomia. Processo pedagógico. Reflexão

## **Introdução**

O texto é resultado de pesquisa realizada em salas de aula na rede pública municipal e rede privada de ensino na cidade de Belo Horizonte e objetiva problematizar a tensão existente entre ensino, educação e formação, como propósitos da escola e da educação, no currículo do 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática, História e Língua Portuguesa. De forma geral, elucidar as práticas cotidianas da sala de aula constitui um dos caminhos para o maior entendimento da escola mergulhada em uma crise de identidade, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos e metodologias. Em consequência de reiteradas críticas por não cumprir seu papel de Ensinar, Educar e Formar, a escola é colocada *sub judice*.

O processo educacional que visa formar pessoas competentes em conhecimentos e conscientes e autônomos para a vida social, não pode ser entendido sem a explicitação desses propósitos na teoria da educação. Os teóricos da educação desde Comenius defendem que o conhecimento da cultura social e científica (ensino), associada a um processo de socialização escolar (educação) constituiriam duas dimensões necessárias para que cada aluno se desenvolvesse plenamente como sujeito (formação) (COMENIUS, 2002). O discurso de que a escola deve formar alunos autônomos, plenos tem sido recorrentes no âmbito educacional. Diante disso, interroga-se: com que tipo de educação, a escola está comprometida: ensinar o quê e a quem? Adequar o aluno às normas vigentes nos campos político e social? Prepará-lo para ser um sujeito esclarecido? Ou ainda para competir no mundo do trabalho? O que é formar um aluno pleno, autônomo? Que tipo de mediação deveria acontecer no processo pedagógico para possibilitar essa formação?

Compreender a escola de hoje e como ela deve agir para fazer com que o indivíduo se entenda como sujeito, entenda a sociedade e nela possa interferir satisfatoriamente é fundamental para a construção de uma instituição educacional consciente de seu papel. Vilela, com base em Theodor Adorno, argumenta que a crise da educação é “a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na

qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232). Para Adorno (1995), a escola tem contribuído para afastar a experiência de pensar de forma reflexiva e crítica, através da imposição de normas, de rotinas que reforçam atitudes passivas e desestimulam os alunos para o aprendizado. Desse modo, promovendo um ensino voltado para a aceitação, o conformismo e a indiferença frente a realidade, a instituição escolar contribui para fortalecer os mecanismos de dominação.

Considerando que a escola e particularmente o currículo escolar devem estabelecer princípios que possibilitem novos contornos para trilhar caminhos que orientarão novas relações do homem consigo mesmo, com a natureza, com os outros homens e projetos no sentido de construir um mundo mais justo e igualitário, entender os processos que produzem a expulsão do pensamento, da crítica e da reflexão na escola, é fundamental. Promover educação dirigida para a *Mündigkeit*, como preconiza Theodor Adorno (1995), voltada para o desenvolvimento da autonomia fundamentada nos princípios de Kant como “força de reflexão para autodeterminação, para o não fazer simplesmente como os outros”, constitui-se em papel importante da escola (ADORNO apud VILELA, 2006, p. 60).

Para Adorno (1999, 2009, 2010), a escola, em seus processos pedagógicos, deve objetivar o desvendamento dos mecanismos de dominação e conhecer o modo pelo qual a segregação e a exclusão operam na escola, apesar do discurso a favor da inclusão que ela mesma propaga: escola de qualidade para todos (VILELA, 2006, 2007, 2007a, 2009). O trabalho educativo deve estar centrado no fortalecimento de experiências que possibilitem o desenvolvimento da “capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo” (VILELA, 2006, p. 49) o que, na definição de Adorno e Kant, seria a formação do sujeito autônomo. A capacidade do sujeito de pensar por si mesmo abre a possibilidade da construção de uma sociedade preocupada com o bem comum e isso já era defendido pelos gregos, por Comenius, pelos teóricos da educação dos séculos XVIII e XIX, e reiterada por Theodor Adorno.

De forma nenhuma, a educação escolar pode ser vista como remédio para a criminalidade, para o adoecimento, para a distribuição de renda, entre tantas outras responsabilidades atribuídas falsamente a ela. Efetivar uma educação escolar efetiva não resolverá todos os males da sociedade, mas ela será capaz de contribuir para a formação

de uma consciência crítica e reflexiva, permitindo aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e exercer resistência contra uma cultura banalizada, a favor de uma nação mais democrática. É possível uma educação escolar pautada nesses princípios, nos dias atuais?

Outra discussão muito recorrente no espaço escolar é a de que os jovens alunos não gostam da escola, não se interessam por ela ou ainda não enxergam o seu valor. É como se os jovens rejeitassem a escola e o professor e, com isso, deixassem de estabelecer uma relação produtiva com o saber, sobretudo com o saber escolar. As experiências pedagógicas a que esses jovens estão submetidos podem explicar esse fato? Não estaria a escola restringindo a experiência formativa desejada, necessária e a que tem direito esses jovens? Adorno argumenta que uma escola consciente de seu papel na sociedade e preocupada em oferecer uma educação efetiva orienta seu trabalho no sentido de formar pessoas com amplo conhecimento e atitudes de respeito, solidariedade, justiça, com capacidade de vida social. Essa formação tem acontecido na sala de aula? As práticas curriculares materializadas na sala de aula são capazes de implementar essa formação? O que realmente acontece entre o que é proposto e o que é materializado na sala de aula?

## **Desenvolvimento**

A pesquisa realizada amparou-se nos estudos da Teoria da Educação, na teoria crítica de currículo e na Teoria Crítica de Adorno. No plano metodológico, a hermenêutica objetiva desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann oferece possibilidades para compreender a escola a partir da reconstituição da aula. Essa metodologia está fundada nos princípios da Dialética Negativa de Adorno (ADORNO, 2009).

A Dialética Negativa permite desvendar o que é verdadeiro no aparente e convida a tensionar o aparente e o real, a colocar sob suspeita aquilo que parece ser com aquilo que realmente é. Sob esse viés, buscou-se ao utilizar a hermenêutica objetiva, o desvelamento sobre o que realmente a sala de aula é, evidenciando o dissonante, o divergente, os falsos conceitos que são construídos nas práticas curriculares cotidianas.

Além disso, com vistas a fazer aparecer tudo aquilo que se encontra contrário a uma possibilidade de consciência e autonomia do sujeito sobre suas ações (VILELA, 2010).

### **Educação, ensino e formação**

Os conceitos de educação, ensino e formação, utilizados nesse texto são entendidos como encontram-se descritos na Teoria Educacional. O primeiro conceito anuncia a necessidade de formar as novas gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo, fundamento traduzido de forma sistemática pelo conceito durkheimiano de socialização. Esse processo de adaptação não é imposto, considerando-se que deve ser realizado no confronto das contradições entre as regras impostas pela escola e o compromisso individual de aprender e agir com responsabilidade na sociedade, pautado pelo desafio de formar para a individuação e para a autonomia. A didática, derivada do verbo grego, *dídaskó*, significa ensinar, instruir. É importante compreender que o ensino (ou a didática) não se restringe apenas àquele ato do professor de fornecer informações acerca de um conteúdo, uma vez que essa dimensão abarca todo o processo de mediação do conhecimento, constituindo-se na essência da tarefa docente. Ou seja, ele inclui um conjunto das ações do professor dirigidas para se conseguir que a escola seja o lugar do ensinar e do aprender. Assim, desafiar o aluno para a aprendizagem e para o conhecimento é uma estratégia que depende, em grande parte, da condição possibilitada pelo professor no momento da concretização da aula. Já a formação refere-se ao processo no qual o sujeito se eleva à condição de sujeito pleno com capacidade de reflexão e de decisão própria, tornando-se, assim, a pessoa edificada por ela mesma. A formação resulta do processo de autonomia consubstanciado por cada um através do domínio do conhecimento social e cultural acumulado (do ensino) e da capacidade de fazer uso próprio das normas sociais (da educação), ou seja, ela somente é realizada através do ensino e da educação (VILELA, 2011)

Entendendo-se que a educação, o ensino e a formação constituem os sustentáculos do processo pedagógico analisou-se como essas três dimensões materializam-se ou não no currículo de Língua Portuguesa, Matemática e História no 9º do Ensino Fundamental.

### **As cenas da sala de aula**

#### **Educação: uma mera adaptação ou um pilar para a formação da autonomia**

As várias situações que ocorrem na sala de aula, muitas vezes inesperadas, exigem um posicionamento por parte do professor diante da complexidade e multiplicidade de fatores que compõem esse espaço. As aulas favorecem que se efetive uma educação apenas como adaptação, conformação, ou propicia o desenvolvimento da autonomia do sujeito? Durante a investigação foram evidenciadas situações na sala de aula que permitiram a tomada de decisões dos alunos e outras que impediram os educandos do exercício da reflexão tornando-os apenas cumpridores de uma ordem estabelecida, o que evidencia a que tipo de experiência que os alunos estariam submetidos na lógica escolar: adaptação e conformação ao estabelecido e não autonomia.

### **A discussão das regras: o que acontece na sala de aula?**

Na aula de Língua Portuguesa, o disciplinamento como forma de uma educação apenas para a conformação foi presenciado em várias cenas da aula. Em uma discussão acerca de como aconteceria a organização para a realização das provas de recuperação, os alunos reclamaram de ter de ficar na sala depois do término de suas avaliações. Os alunos contestaram, mas a resposta da professora indicou que não existia possibilidade de discussão a respeito da regra estabelecida.

*PROFESSOR: Vai gente. É... a escola decidiu assim e tem que ser assim. Por quê? Porque não dá pra sair e ir lá interromper quem tá assistindo ao filme, né? Toda hora chegar um. Não dá. Então faz o seguinte: Pega um livro na biblioteca que já serve para a próxima leitura da aula de literatura. Tragam. Quando vocês acabarem a prova, vocês vão ler o livro e esperar dar a hora de sair, ok? Tá bom? Estudem. Não falem, porque só vai ter amanhã para prova da oitava série de recuperação.*

A discussão da regra seria fundamental para o seu entendimento, porém o professor em questão impõe, de certa forma, a seus alunos uma conformação com a ordem estabelecida. Para Comenius, a concepção de educação está alicerçada na condução dos adultos sobre os jovens para que estes possam aprender a guiar-se por si só em uma ordem maior para a vida em sociedade (COMENIUS, 2002). Kant defende que a finalidade última da educação é a saída do homem de sua menoridade, ou seja, que o homem possa conduzir sua vida sem a direção de outro (KANT, 1996, 2003). Essa defesa também é realizada por Adorno em seus trabalhos sobre a importância da escola na formação de sujeitos fundada na concepção de educação para autonomia.



Assim, uma vez que a educação se constitui em apenas adaptação ela não possibilita a formação plena, no sentido kantiano.

Em outra cena na aula de História, observa-se o estabelecimento de um diálogo que permite voz aos alunos para reflexão da situação ocorrida de atraso de aluno.

*PROFESSOR-Ô gente! Olha só, eu até quero aproveitar o incidente que aconteceu com ela, pra eu dar um retorno pra vocês. Algumas coisas estão sendo conversadas no conselho de classe e uma delas é essa aqui. Porque você tem atrasos que são justificáveis, mas têm atrasos que tem sido constantes. Então todo mundo reclama, né? Então vocês podem ver que até no corredor, o pessoal aqui do ensino médio, como que está, ok? Então isso não é nada pessoal contra um aluno ou outro.*

O professor oferece tempo para que os alunos expressem seus pensamentos acerca do fato e estimula um possível diálogo até mesmo para o questionamento acerca da regra. Ele utiliza o referido fato como uma possibilidade de educar os alunos, proporcionando na sala de aula um momento de reflexão.

Foi observado em grande parte das aulas das três disciplinas, que a opção dos professores em enfatizar a dimensão do ensino inviabiliza possibilidades de educar para a autonomia. Ou seja, não permitem que os alunos possam refletir e fazer uso da razão sobre várias situações vividas no cotidiano escolar. A escola cumpre a lógica da Indústria Cultural que categoriza tornando tudo o mais parecido possível. Diante disso, pergunta-se: O professor tem consciência dessas ações realizadas na sala de aula? Ou simplesmente a sala de aula transforma-se em um acúmulo de afazeres que não permitem alunos e professores pensarem sobre esse processo?

## **Ensino**

O ensino é outro pilar fundante do processo pedagógico. O conhecimento, conforme compreenderam os gregos, Comenius, os teóricos modernos e particularmente Adorno constitui-se em componente importante para a formação plena do ser humano. Por essa razão, eles defenderam uma educação escolarizada como direito de todos os homens. Uma educação e um ensino que possibilitassem um conhecimento consistente que, juntamente com o exercício da razão e da reflexão, contribuíssem para a formação de um homem autônomo, capaz de decidir por si mesmo e viver com seus semelhantes. Hegel (1994) defendia que para tornar possível a reflexão e a crítica era preciso conhecer bem o objeto de reflexão. Além disso, segundo estudiosos da teoria crítica do currículo, o conhecimento desenvolvido na sala de aula está centralmente envolvido

com conexões de poder. Orientando-se pela premissa, é necessário refletir porque este conhecimento e não outro toma lugar na sala de aula (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2006; APPLE, 2006, 2006a). Ou seja, que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Essa pergunta deve constituir uma indagação importante na realização do trabalho dos professores na sala de aula, tornando esse espaço um território de ação consciente e não apenas uma mera execução de atividades. Isso implica em

[...] não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre as diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado (SILVA *apud* GOODSON, 2003, p. 8).

As aulas de História e Matemática evidenciaram uma dificuldade por parte dos professores em seguir uma lógica, do início ao fim, como propunham no enunciado da aula. Os conhecimentos que circularam na sala de aula, muitas vezes, apresentaram erros e não ultrapassaram, na maioria das vezes, o senso comum. O aluno foi conduzido pelo professor a realizar associações erradas a partir dos exemplos dados. A linguagem e os procedimentos didáticos utilizados para explicar a aula constituíram-se na contra mão de direção de seu objetivo, uma vez que, no lugar de ajudar, acabaram por dificultar o entendimento do aluno, além de banalizar o conhecimento. As respostas dos alunos, em muitos casos, não foram respondidas por falta de entendimento dos professores sobre o que realmente o aluno queria perguntar.

O discurso do professor nas aulas das três disciplinas tomou lugar essencial na sala de aula, reduzindo a participação e a autorreflexão dos alunos acerca do aprendizado. Evidenciou-se ainda uma forte preocupação com o tempo e o conteúdo a ser desenvolvido.

Nas aulas de Matemática e de História, os professores na tentativa de facilitar o processo ensino aprendizagem elaboraram e indicaram para seus alunos o caminho a ser trilhado na compreensão dos conteúdos. Na verdade não apenas impossibilitaram como retiraram dos alunos, a capacidade de pensar ao realizar o esquematismo kantiano (ADORNO, 1972). Os professores ofereceram uma massa pronta bastando que os alunos absorvessem a lógica de outrem. Diante disso, pergunta-se: A aula não estaria

sendo atropelada e transformada em uma grande quantidade de obrigações burocráticas a serem cumpridas?

### **Formação do sujeito**

O fato é que os dados revelaram que a educação e o ensino existentes nas aulas analisadas não possibilitam ao aluno um avanço para além do que ponto que se encontra, apenas o paralisa e o ratifica na mesma posição. Nessa ótica, a educação e o ensino não edificariam a formação pensada por Adorno e pelos teóricos e filósofos da educação como Kant e Hegel ao longo dos tempos. A experiência a que os alunos são submetidos na sala de aula produz a semiformação, que segundo Adorno (1972, 1995, 2009, 2010), conforma um sujeito expropriado da capacidade de pensar e refletir.

Tanto na rede pública municipal quanto na rede particular de ensino, observou-se um conhecimento banalizado, superficial veiculado com informações erradas, que se resume basicamente no treinamento para realizar provas. Notou-se que existe por parte dos alunos, uma preocupação expressa pelos mesmos no final de cada aula, ou mesmo durante a aula, saber se aquele conteúdo ensinado pelo professor consistirá em matéria de prova. Apenas uma aula, os alunos não se preocuparam com o conteúdo para fazer avaliação. Observa-se que existe uma mentalidade baseada, na razão instrumental que domina a sociedade fazendo com que tudo tenha uma utilidade prática. Desse modo, o aprendizado serviria para fazer uma prova, passar de ano, prestar um vestibular, passar em um concurso. É importante dizer que não se está afirmando que estas habilidades não sejam importantes na vida social de um sujeito, porém o aprendizado não pode ser sustentado sobre esse pensamento.

Assim, a tríade pensada teoricamente pelos estudiosos da educação e por Adorno (educar, ensinar e formar) não se realiza. Isto porque na maior parte das práticas curriculares efetuadas na sala de aula não se observou educação para a autonomia, um conhecimento consistente para sustentar a argumentação lógica do pensamento possibilitando o uso da razão e da reflexão.

### **Considerações Finais**

O estudo evidenciou que as práticas curriculares dos professores, em sua grande maioria, estão estruturadas sob a lógica da Indústria Cultural que através de um processo de dominação do pensamento, reproduzindo a cultura produzida e difundida

segundo uma ordem estabelecida, não criam as condições para o estabelecimento do processo pedagógico que visa a educação, o conhecimento e a formação. A análise das aulas, amparada pelo processo da dialética negativa, revela esse processo de dominação existente na escola. Como na sociedade, os alunos estão submetidos a uma falsa condição de ser. Esse processo transforma as relações sociais em relações de heteronomia e incapacita os sujeitos para o exercício pleno de autonomia de pensar e de agir. Assim, os professores em suas aulas operam na lógica da Indústria Cultural, eles mesmos impedidos de reflexão e pleno uso da razão para pensar seu exercício profissional.

Portanto, parece mais pertinente afirmar que a experiência escolar a que os alunos são submetidos estaria empobrecida induzindo-os a perder o interesse pela escola. É negada a eles no processo educativo viverem as experiências com o conhecimento, autorreflexão ficando ainda a formação relegada ao mero treinamento para provas e execução de tarefas na sociedade. Fica a pergunta: Os cursos de formação oferecem uma cultura, um conhecimento e uma conscientização do trabalho na sala de aula que colaboram para romper a lógica da Indústria Cultural instaurada em todas as dimensões da escola, inclusive no currículo?

## Referências

- ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. In: COHN, G. (org). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Nacional, 1972.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.119-138.
- ADORNO, Theodor W. Educação para quê?. In: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.139-154.
- ADORNO, Theodor W. Educação contra barbárie. In: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.155-168.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.169-185.
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. A. Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006 a, p. 59-91.
- COMENIUS, J. A. **A didática Magna**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre Educação**. Tradução e apresentação de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.
- HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: Edunimep, 1996.
- KANT, Immanuel. **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. Tradução: Fausto Castilho. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- MONROE, Paul. **História da educação**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades pedagógicas ; 34).
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 2006.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: Puc Minas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatório de Pesquisa, 2006.

VILELA, Rita Amélia T. Críticas e Possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte.n.45, Jun.2007, p. 223-248.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. Belo Horizonte: Puc Minas. Programa de Pós Graduação em Educação, Relatório de Pesquisa, 2009. Disponível em <[www.ich.ped/pucminas.br](http://www.ich.ped/pucminas.br)>. Acesso em: 30 nov. 2009.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Álvaro; LASTORIA, Luiz Antonio C.N. (Orgs). **Teoria Crítica e Inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da Teoria Crítica aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de UlrichOevermann**, 2010 a, p.1-23. Disponível em: <[www.ich.pucminas.br/pged/.../pesqempirica\\_aportesmet\\_Oevermann.pdf](http://www.ich.pucminas.br/pged/.../pesqempirica_aportesmet_Oevermann.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2011.

## VALORES, EDUCACIÓN MORAL Y DEMOCRACIA EN CHILE

**Marisa Meza P.**

Facultad de Educación, UC

mmeza@uc.cl

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía de la Educación, Educación moral democrática en Chile, Educación moral, Educación democrática

### RESUMEN

Pareciera que no hay democracia sin demócratas. Porque sin una dimensión socio política educativa, cultural que concibe a los ciudadanos como libres e iguales ¿cómo podrían ejercer ellos procesos de legitimación y control del poder político? Desde esta perspectiva, la falta de una cultura o *ethos* democrático sería el gran adversario de la democracia. Sin una ciudadanía plenamente asumida, el régimen democrático no podría realizar ninguna concepción igualitaria de la justicia, pero tampoco garantizar la presencia de una de las virtudes más apreciadas de los regímenes políticos: la estabilidad. Y como el ciudadano no nace, sino que se hace, la educación debería ser central en las democracias reales (Dewey, 1916).

La vida democrática requiere de ciudadanos maduros individualmente (autónomos) y maduros cívicamente para garantizar la organización y la participación pacífica. Las dos dimensiones se complementan, por lo que la educación democrática va de la mano de la educación moral (Kohlberg & Turiel, 1978; Gutmann, 1987; Touraine, 1996).

Partiendo de la base que una democracia tomada en serio exige una educación que forme ciudadanos capaces de estabilizarla y perpetuarla, cabe preguntarse ¿Cómo se está formando a los futuros profesores en vistas a asumir la tarea descrita?

Este trabajo analiza desde un punto de vista filosófico, particularmente conceptual y de coherencia, las políticas educacionales vigentes en Chile desde la perspectiva de la forma en que se entiende cómo debe educarse moral democráticamente a los(as) futuros(as) ciudadanos(as). Para ello, se clarificará también qué podemos entender por educación democrática y los vínculos entre educación moral y democrática. Se espera

contribuir con una visión de lo que las políticas promueven en relación a la educación moral democrática y de las concepciones que se encuentran en su base.

## **Desarrollo**

Algunos miembros de la sociedad se sienten satisfechos con una buena organización de la dimensión jurídico-institucional de un régimen democrático, lo que se denomina democracia formal, sin embargo, en opinión de muchos, la democracia exige también una dimensión sociopolítica y cultural, con una opinión pública fuerte, libre, plural y crítica, y una ciudadanía activa e informada. Esta línea de pensamiento culmina en la idea de que no hay democracia sin demócratas (Rubio 1996, pp. 247-248). Porque sin una dimensión socio política educativa, cultural que concibe a los ciudadanos como libres e iguales ¿cómo podrían ejercer ellos procesos de legitimación y control del poder político? Desde esta perspectiva, la falta de una cultura o *ethos* democrático sería el gran adversario de la democracia<sup>132</sup>. Sin una ciudadanía plenamente asumida, el régimen democrático no podría realizar ninguna concepción igualitaria de la justicia política, pero tampoco garantizar la presencia de una de las virtudes más apreciadas de los regímenes políticos: la estabilidad. Y como el ciudadano no nace, sino que se hace, la educación de la ciudadanía es (o debería ser) central en las democracias reales.

La vida democrática requiere por una parte madurez individual (autonomía), esto es, juicio propio sobre temas de interés común y madurez cívica para la participación. Las

---

<sup>132</sup> Véase al respecto las interesantes reflexiones de Albrecht Wellmer en “Menschenrechte und Demokratie”. En este ensayo, Wellmer reconoce la imposibilidad de trascender en el proceso legislativo el momento decisionista que enfatizaba Carl Schmitt y critica la pretensión habermasiana de una deliberación política que subordina completamente la voluntad a la razón mediante la institucionalización de la razón comunicativa, pero escapa a la ruda política del equilibrio de poderes argumentando que el debate democrático no descansa tanto en principios pragmático-trascendentales de la comunicación cuanto en un *ethos* democrático que debe fomentarse si se desea evitar que las instituciones democrático-formales no sean más que la delgada y suave cáscara bajo la cual se ocultan relaciones irreductibles de fuerza.



dos se complementan, por lo que la educación cívica va de la mano de la educación moral (Kohlberg & Turiel, 1978; Hersh, Paolitto, & Reimer, 1984).

Si asumimos que la democracia tomada en serio exige una educación que forme ciudadanos capaces de estabilizarla y perpetuarla, el siguiente paso es definir en qué consiste. John Dewey, padre de la idea de educación democrática, afirma en *Democracia y Educación* que en una democracia<sup>133</sup> la educación debe cumplir dos requisitos fundamentales<sup>134</sup>. Primero, debe fomentar en los individuos un interés personal en las relaciones sociales y en el control social. Segundo, debe formar hábitos espirituales que hagan posible la realización de cambios sociales sin producir desorden (Cfr. Dewey, 1916, p. 91). Cuando hoy en día se habla del ideal de una educación democrática, se piensa en tres grandes propósitos que se desprenden de estos requisitos: 1) generar un interés personal por parte de los estudiantes en las relaciones sociales para que deseen alcanzar metas comunes superando diferencias de diversa índole, 2) levantar y mantener un control social basado en la consecución y el logro de tales metas y 3) desarrollar las habilidades intelectuales, morales y prácticas necesarias para llegar a acuerdos mediante procedimientos racionales sobre la base del respeto a las personas.

Así, pues, la educación democrática que incorpora los valores morales básicos de igualdad y libertad tiene como núcleos centrales: intereses compartidos, libertad en la interacción (de todos y todas) y participación social. Desde el punto de vista procedimental, las **virtudes epistémicas** que como mínimo se requieren para la viabilidad práctica de una **educación democrática** son **veracidad**, en el sentido de

---

<sup>133</sup> Dewey caracteriza una sociedad democrática como aquella que “facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada” (Dewey, 1916, 1998, p. 91)

<sup>134</sup> Quizá el respeto que sentía Dewey por la diversidad y la consciencia que tenía de la gran variedad de escuelas, personas, actores e intereses existentes lo llevó a plantear las características de la educación democrática en términos de requerimientos básicos. Los requerimientos establecen estándares mínimos que todas las escuelas democráticas debieran satisfacer, pero al mismo tiempo dejan abierta la posibilidad de interpretaciones, aplicaciones e intervenciones diversas.

honestidad intelectual y disposición a reconocer errores; **justificación**, como capacidad de argumentar y contraargumentar en un diálogo racional pacífico, renunciando a la violencia como método de resolución de conflictos; y **actitud crítica**, entendida como el mantenerse atento a los procesos, los procedimientos y sus consecuencias, y el guardar consciencia de ellos en vistas a proteger las aspiraciones básicas comunes de igualdad y libertad, y garantizar la realización de intereses y logro de metas comunes.

Partiendo de la base de que asumimos la necesidad de incorporar en la educación los requerimientos de una sociedad democrática, la pregunta siguiente es dónde concentrar los esfuerzos para dar vida a la democracia en las escuelas y en los liceos. La literatura especializada sobre el tema indica para la educación democrática fundamentalmente 2 líneas de trabajo que no son excluyentes sino complementarias. Una consiste en crear las estructuras, procedimientos y normativas necesarias para configurar una forma de vida democrática en la escuela; la otra en diseñar un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes (Cfr. por ejemplo, Apple & Beane, 1997, p. 24).

En Chile en la línea de crear las estructuras, procedimientos y normativas necesarias para configurar una forma de vida democrática en la escuela contamos con la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo” de 2002 (Ricardo Lagos) cuyo fin declarado es aumentar la participación ciudadana y fortalecer la sociedad civil; la “Política de Convivencia Escolar” de 2002 (Ricardo Lagos) que reconoce a la comunidad educativa como un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional, la cual serviría de modelo y daría sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, como futuros ciudadanos del país y, finalmente, la “Ley sobre Violencia Escolar” que entró en vigencia en septiembre de 2011 (Sebastián Piñera) y que modifica la Ley General de Educación agregando en

relación a lo que se refiere a los proyectos educativos de las instituciones educativas, que la meta es “promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos” (Artículo único, N° 1). La ley enfatiza que cualquier tipo de violencia física o psicológica revestirá especial gravedad. La ley indica también en el artículo 16 E, que tanto “personal directivos, docente, asistentes de la educación y personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto” y se reemplaza la letra f del artículo 46 de la Ley General de Educación por la siguiente: “f) Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento”. Cabe preguntarse ¿qué tipo de educación moral requieren especialmente nuestros profesores y profesoras para cumplir esta ley sin caer en la simple gestión de sanciones y castigos y en el autoritarismo? ¿qué cambios debemos realizar en la formación de profesores para poder asumir democráticamente tal tarea?

La segunda línea de trabajo de la Educación democrática se centraba, como hemos dicho, en diseñar un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes. En el Marco Curricular chileno (1995, 2005) para la enseñanza media por

ejemplo, se afirma que el Estado basado en el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas debe garantizar “una educación media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo” (Mineduc, 1998, 2005, p. 3). Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son introducidos también en el Marco Curricular nacional en 1998 como objetivos que deben ser logrados con la ayuda del conjunto del currículum y de los sectores o subsectores de aprendizaje (esto es, no son una tarea de una asignatura en específico sino una tarea del currículum en su totalidad). En relación a los OFT se afirma que: “junto con profundizar la formación de valores fundamentales, buscan desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (Mineduc, 1998, 2005, p. 20). Entre las actividades en que debiesen expresarse los OFT se menciona el Consejo de curso, entendido éste como “un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extra-escolares (...)” (Mineduc 1998, 2005, p. 26). Estas metas parecen concordar del todo con el ideal de una educación democrática planteado por Dewey, al analizar sin embargo, con detalle la propuesta curricular, ahora también desde los Contenidos Mínimos de Enseñanza, podemos descubrir que el énfasis está en el logro de la valoración de la vida democrática por parte de los alumnos y alumnas, mediante la participación en actividades, el aprecio de las diferencias entre las personas y el deseo de relacionarse absteniéndose de la violencia. Se trata más bien de la inculcación de determinados

valores democráticos que de la promoción de una vida democrática como tal. En términos de Emmy Gutman (1987, p. 17) se trataría más de una socialización política que de una educación democrática. Lo propio según Gutman de la socialización política es “transmitir los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento a los ciudadanos” (Gutmann, 1987, p. 17). La transmisión de valores a las nuevas generaciones sin reflexión, sin el desarrollo de virtudes epistémicas orientadas a la autonomía es un distintivo de la educación conservadora no democrática. La educación democrática tiene como objetivo fundamental la reproducción social consciente, esto es, consiste en formar ciudadanos que participan conscientemente en la construcción de su historia y su futuro y no sólo internalizan las valoraciones del mundo adulto. Esto significa enfatizar la formación de las virtudes éticas y epistémicas que requiere una democracia política.

Podríamos preguntarnos por qué si las grandes metas incluyen las dimensiones más críticas en el detalle el énfasis se realiza en la adhesión a determinados valores democráticos. Dicho en otros términos, ¿cómo podemos entender que las metas se planteen en los marcos de una educación democrática plena y que en el detalle se enfatice la socialización política? Una posible interpretación es que saliendo de una dictadura e intentando romper con una cultura autoritaria bastante arraigada en Chile el énfasis se puso en la tolerancia y en la participación entendida como simple expresión de opiniones (TICs), así como en la valoración per sé de la democracia. Esta visión es corroborada en el Marco para la Buena Enseñanza (2003) en donde se da a entender que todos los conflictos entre la libertad individual y la cívica o social pueden ser resueltos; las capacidades docentes no enfatizan suficientemente los hábitos de deliberación democrática y se exige a los docentes establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, sin especificar cómo se realizaría esa tarea lo

que deja abierto que tal clima podría ‘generarse’ de un modo autoritario, como un deber ser de los estudiantes, y no necesariamente como fruto de un proceso deliberativo, por lo mismo consciente y racional.

¿Qué tipo o tipos de educación moral y democrática requerimos para hacernos cargo de nuestras metas comunes como país? ¿Hemos generado esas metas? Parece que a 22 años de la vuelta a la democracia debiéramos plantearnos la posibilidad de introducir estrategias orientadas al desarrollo del razonamiento moral, la autonomía y las virtudes epistémicas de veracidad, justificación y actitud crítica. Y esto tanto en las escuelas como en la formación de profesores.

## Bibliografía

- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Curren, R. (. (2007). *Philosophy of Education. An Anthology*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Dewey, J. (1916, 1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- García-Huidobro, J. E. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- Gutmann, A. (1987). *Educación democrática*. México: Paidós.
- Gutmann, A. (1993). Educación democrática. En N. Rosenblum, *El liberalismo y la vida moral* (págs. 81-98). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hersh, R., Paolitto, D., & Reimer, J. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Lind, G. (2007). *La Moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- Lotan, R. (2006). Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms, 45(1). *Theory into Practice* , 32-39.
- Mineduc, V. U. (s.f.). [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl). Obtenido de [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl).
- Ministerio de Educación de Chile. (1998, 2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (Enero 2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (Septiembre 2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (Diciembre 2002). *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Rubio, J. (1996). *Educación Moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

## IMAGENS-DISFARCES: POR UMA PEDAGOGIA ÉTICO-ESTÉTICA DA ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

**Rosane Berté**

O presente trabalho em andamento propõe uma pedagogia ético-estética para a Adolescência que visa compreender os contornos identitários da Adolescência contemporânea. O maior interesse concentra-se no estudo da Adolescência na contemporaneidade, no modo de ser adolescente e na forma como a mídia influencia a Adolescência no sentido de ser a responsável pela produção de enunciados e discursos sobre os sujeitos adolescentes. Dessa forma, este estudo nos remete aos seguintes questionamentos: *No contexto contemporâneo é possível pensar num perfil identitário para o adolescente? Que forças/mecanismos influenciam nesse processo de identidarização? Há como pensar uma pedagogia ético-estética que promova a prática da liberdade para a Adolescência contemporânea?* Estas perguntas alinhavam o pensamento em busca de uma suposta identidade do adolescente/da Adolescência que não é possível ser definida a partir de um prisma teórico único, mas levando em consideração uma rede de conhecimentos que interconectados ajudam no desenho/esboço de sua imagem contemporânea. Nesse sentido, a pergunta síntese deste trabalho é: *Em que medida uma Pedagogia ético-estética pode contribuir para a caracterização/entendimento da identidade adolescente contemporânea?* O campo da filosofia da educação torna-se extremamente fecundo para o desenvolvimento desta pesquisa, devido ao número reduzido de estudos sobre esta problemática no campo da educação e, num segundo plano de análise, pode-se utilizar as ferramentas que a filosofia nos oferece com o intuito de buscar respostas mais inovadoras. A perspectiva teórica foucaultiana serve de base, pois, no contexto de uma micropolítica e na política da subjetividade Foucault proporciona um novo olhar sobre os códigos adolescentes, presente nas atitudes, nas falas, nas roupas. Desse modo, este trabalho justifica-se não somente devido à ausência de pesquisas que analisem a questão identitária dos adolescentes e da Adolescência a partir da filosofia da educação, mas também por possibilitar o acesso às outras formas de abordagem, que contribuem com aspectos, conceitos e reflexões importantes para o campo da educação. Portanto, sugerir uma pedagogia ético-estética para a Adolescência contemporânea, a partir de uma abordagem filosófica, significa compreender as relações do sujeito adolescente consigo



mesmo e os processos de produção subjetiva que indicam a caracterização de uma identidade adolescente ou para a Adolescência.

Palavras-chaves: Adolescência, pedagogia, subjetividade, identidade.

## **PERTINENCIA DE LA INCLUSION DE HEIDEGGER EN LA EDUCACION MEDIA**

**Prof. Rafael Lagomarsino.**

### 1) JUSTIFICACION A NIVEL GENERAL DE LA PERTINENCIA DE LA ENSEÑANZA DE HEIDEGGER.

El existencialismo que desarrolla Heidegger, tomando la posta procedente de Nietzsche, y la inspiración que genera en los filósofos posteriores a él adquiere una importancia fundamental para comprender las críticas al proyecto de la modernidad que ya en ese momento se comenzaban a delinear.

Va a cuestionar a la modernidad por el efecto de crear una concepción de la realidad integral muy centrada en la humanidad, generando así una concepción muy utilitaria de la naturaleza y hasta de la cultura.

En lugar de reconocer nuestro lugar en el mundo como un ser más entre todos los seres, nos hemos concebido a nosotros mismos en relación a todos los seres de una forma excesivamente antropocéntrica.

Sin ingresar siquiera en este tema pues no corresponde en este contexto, simplemente considero pertinente subrayar que esta concepción genera una especie de referencia limitante en la concepción que la cultura humana genera sobre sí mismo y sobre el mundo.

Las críticas que se pueden inferir a la cultura occidental como consecuencia de la necesidad de restituir y revalorar la pregunta sobre el ser propone una reapertura de los horizontes sobre la concepción de nosotros mismos y nuestro lugar en relación a los demás seres que es muy importante para el estudiante.

Se puede considerar a Heidegger como una referencia de cuestionamiento fundamental de la cultura occidental por animarse a plantear, como heredero filosófico de Nietzsche, la necesidad de desandar el camino para llegar finalmente a la génesis del abandono de la consideración del ser.

La filosofía occidental se comenzó a cuestionar sobre el modo de ser del mundo y los distintos seres sin antes cuestionarse sobre la existencia del mundo, de allí la pregunta fundante de Heidegger sobre porque hay algo y no más bien nada.

Esa condición básica de la existencia va a ser denominada ser, y este es el punto sobre el cual la filosofía deberá primero tratar y sobre la relación que los distintos seres establecen dentro de esta existencia del ser.

Esta forma de pensar teórico según el mismo lo denomina sobre la existencia va a marcar un punto de disonancia según dijimos fundamental que nos constituye un marco de referencia sobre como pensar verdaderamente.

También se nos va a presentar Heidegger como un modelo de referencia para la revaloración del conocimiento teórico, y de la acción de teorizar en si mismo, en un contexto de desvaloración, o al menos de supeditación de lo teórico a la praxis, con el desarrollo del paradigma marxista .

Al revalorar, como estamos reflexionando, la pregunta por el ser, va a plantearse como un desafío hacia el meta pensamiento, el cuestionamiento en si como un aspecto que nos hace ser lo que somos en relación al ser.

Esa necesidad del meta pensamiento se va a expresar mas específicamente en la forma de elaborar la pregunta, estableciendo el compromiso que asumimos al llevarla adelante, en que campo nos vamos a mover y que elementos estamos considerando.

La aplicación de esta forma de análisis a lo que se constituye la propia naturaleza en lo que el mismo va a considerar el análisis existencial va a ser un importante ejemplo de pensamiento vital sobre la propia naturaleza, cuestionando el modelo antropocéntrico que predomina en nuestra cultura.

El pensar tecnocrático, como concepto, adquiere para Heidegger la dimensión de una forma de concebir la realidad objetivante, dentro de lo que se podría considerar el paradigma científico-técnico a adquirido una capacidad tan condicionante para Heidegger que el llega a cuestionarse si realmente es posible la posibilidad de un pensar libre de esos marcos tan instrumentales.

En los textos del final de la obra de Heidegger se nos plantea como una necesidad vital del espíritu humano el desarrollar un pensar esencial y meditativo que pueda trascender las barreras del razonamiento objetivante para llegar a contemplar los aspectos de la realidad que la metafísica y la ciencia han dejado de lado, han descartado.

Tal pensar se ubicaría en una radicación de su propósito de trascender el olvido del ser para dar lugar claro al desarrollo de los aspectos de la propia naturaleza que pudieran quizás plantearse como expresados a través del arte y la poesía específicamente.

En la conferencia denominada “La experiencia del pensar”, (1954) Heidegger se propone denominar a esta actitud de rescatar esta forma de pensamiento como de apertura al misterio caracterizada, en su oposición a la actitud de dominación y control del pensamiento metafísico y tecnológico de la civilización occidental, como de disponibilidad para lo imprevisible.

En el contexto del siglo veinte se va a considerar valido al pensamiento que establece una línea de relación con la praxis, pues el pensamiento que no establece esta línea de continuidad con la practica será considerado poco comprometido o a veces hasta retrogrado.

Con todo el contexto personal que ya conocemos de asociación al nazismo que evidentemente no vamos a ingresar tampoco aquí, se nos plantea como un desafío para no incurrir en la falacia ad hominem, desmereciendo su filosofía en función de sus circunstancias personales.

## 2) Justificación de la pertinencia de la inclusión de la concepción del ser humano de Heidegger dentro de la unidad temática de antropología filosófica.

Las distintas concepciones que pudieran desarrollarse dentro de esta unidad van a poner énfasis en el carácter racional del ser humano como consecuencia de la evolución u otros factores como ser las condiciones sociales o ponen énfasis en su esencia distintiva respecto a los demás seres. En función de lo anterior el aporte de Heidegger estaría en el hecho de que nos propone un ser ahí, o sea un ser antes que nada y no simplemente un humano constituido como consecuencia de la relación dialéctica con la cultura de la sociedad.

Pero al mismo tiempo nos va a hablar de que es un ser que se constituye como ser ahí o sea como ser en el mundo, en la interacción con otros, este ser que tiene estas dos caras complementarias constituye un desafío a la comprensión que tenemos de nosotros mismos como consecuencia de la herencia cultural de occidente y en este punto es fundamental el marcarlo en la transmisión del mismo.

El hecho de que el Dasein se constituya en la interacción con los otros lo va a llevar al extremo de concebirlo como un ser en el mundo, llegando a la conclusión de que el Dasein y el ser en el mundo se constituyen como una unidad. Esta característica del Dasein podría ser constructivo el compararla con la concepción de la filosofía de Marx según la cual se construye como consecuencia de una interacción dialéctica con el mundo y quizás también con la concepción de Rousseau de un hombre en estado de naturaleza y posteriormente la elaboración de un contrato social.

También en este punto será importante considerar que la inteligibilidad de lo que uno es y lo que es el mundo únicamente será posible a través de ese Uno en el cual uno esta involucrado y que para la consecución de sus necesidades se deberá interactuar dentro de las reglas del Uno.

Este concepto de la inteligibilidad a través del Uno podría ser fructífero relacionarlo con lo que es el concepto de paradigma, y más ampliamente lo que es el concepto de paradigma cultural en tanto que matriz que nos permite interpretarnos a nosotros mismos y al mundo, y en tanto vehiculizadora de la resolución de problemas.

No obstante lo anterior, el Dasein puede continuar sumergido en el Uno, teniendo una existencia inauténtica, según la cual no actual el por si mismo sino que en realidad los otros actúan a través de él o puede tomar conciencia de que como ser arrojado en sus circunstancias camina inevitablemente hacia la muerte y en función de ello encaminarse a si mismo a tomar decisiones en función de lo que el considera propio en su situación existencial.

Esta situación de ser un ser en el mundo, arrojado, que puede tomar decisiones auténticas propias o hundirse en el Uno y tomar decisiones de una manera impersonal puede ser contrastado de una manera en principio complementaria con la concepción de ser humano y de la libertad que se deriva del texto de Sartre: “El existencialismo es un humanismo”(1949), en el cual se plantea la posibilidad de tomar una decisión consciente por un proyecto propio de ser humano o sino negarse a tomar conciencia actuando en consecuencia de “mala fe”.

En el marco de posible contrastación con lo aportado en el texto de Sartre, también sería posible hablar de un encaminar una forma de vida auténtica como consecuencia de el ir comprometiéndose en un proyecto de ser humano propio y no preconscientemente asumido para un plegarse a lo que en términos de Heidegger sería el Uno y que podemos pensar como paradigma cultural predominante.

También pudiera ser, a nivel instrumental, posible contrastar los aportes sobre el concepto de humanidad que se pueden derivar de los textos que en forma de debate se dan entre el “Existencialismo es un humanismo” de Sartre y los argumentos con los cuales se plantea contestar el maestro de Sartre sobre los planteos del humanismo a través del texto “cartas sobre el humanismo”.

En la construcción de su concepción sobre el ser humano, el va a poner énfasis en el hecho de que los seres humanos podemos ser comprendidos en nuestra existencia cotidiana fenomenológica, o sea que somos siempre en relación a algo, en la experimentación de algo.

La existencia, como condición fundamental para la experiencia del mundo, va a ser fundamental para desplegarlos en nuestra naturaleza humana, por ello, para comprender nuestra cotidianidad debemos partir del hecho de que primeramente estamos, existimos para poder así comprender la cotidianidad.

Esta forma de abordar desde los comienzos la comprensión de la naturaleza humana de una manera fenomenológica-existencial puede constituir un aporte muy importante no solo a nivel argumental en relación a otras concepciones antropológicas sino también a nivel procedimental al constituirse en una metodología de abordaje de nuestra naturaleza humana que puede conducir a una comprensión mas significativa sobre nuestra naturaleza.

### 3) EXPOSICION DE ALGUNOS CONCEPTOS DE HEIDEGGER QUE PODRIAN DESARROLLARSE EN ESTA UNIDAD

Heidegger parte de la idea de un hombre que para ser primeramente tiene entonces que estar o existir, y en función de ello lo va a definir como un Dasein; Da es estar o existir y Sein significa básicamente ser.

El Dasein se va a constituir entonces como esa clase de ser que nos corresponde en tanto que seres humanos, que podemos afirmar sobre el fundamento de la experiencia que se posee cuando se afirma “yo soy”.

Rechaza Heidegger la posibilidad de reducirlo a un ente biológico, o a un factor económico o de conciencia, para pasar a poner énfasis en el hecho de que somos en tanto que ser y en una existencia.

El Dasein, en su existencia cotidiana se va vivenciar arrojado en el mundo, un mundo que esta fuera de su control, que contiene cosas y situaciones que el no a elegido vivir.

La existencia va a determinar nuestras posibilidades de conocimiento y de expresión de lo que somos, y por ello el consideraba que todo ser humano, en función de ser un ser ahí, va a estar determinado por la cultura.

Lo anterior es tan determinante que Heidegger va a concebir que tan solo cuando el recién nacido a adquirido los comportamientos esperables en una sociedad determinado será en realidad un Dasein.

Heidegger va a llamar a la cultura particular de cada sociedad “mundo”, esos distintos mundos van a establecer fuertes pautas sobre como actuar y al mismo tiempo sobre como interpretar que es verdadero y que no lo es.

Según el mundo en el cual uno este involucrado, los acontecimientos van a adquirir una importancia determinada, por ejemplo un hombre de ciencia dara una importancia relativa a un resultado deportivo, mientras que un Dasein que tenga configurado su mundo en función del deporte, como por ejemplo un deportista, va a darle una importancia muy relevante a este resultado deportivo.

Tanta relevancia tiene la configuración de ese mundo que para Heidegger el existir del Dasein va a ser caracterizado como un ser -en -el -mundo.

El uso de los guiones en esta categoría heideggeriana pretende poner énfasis en que no hay una distancia de separación entre nosotros y el mundo sino que en realidad se constituyen como dos caras de una misma moneda.

Nosotros somos parte del mundo de la misma manera que el mundo constituye al Dasein en tanto que ser en.

El estar en no va significar el estar ubicado en una situación espacial sino que implica el estar involucrado, sumergido en una existencia. No es posible hablar de un Dasein, o ser-ahí sin un mundo en el cual configurar su existencia, ser ahí y mundo son una unidad.

Tanto es así que para Heidegger vamos a concebir nuestro mundo como consecuencia de la interacción con lo que el denomina el Uno.

El Uno va a consistir en la presencia de los otros Dasein con los cuales se van a generar todas las posibilidades del Dasein, como ser por ejemplo los distintos tipos de trabajos, o de relaciones personales, se van a constituir como consecuencia de la configuración colectiva que constituye el Uno.

Las posibilidades del Dasein tendrán lugar únicamente como consecuencia de la habilitación que constituye la existencia concreta de esta posibilidad.

Por ejemplo, un niño de un país del tercer mundo quedaría ser astronauta, pero la posibilidad de la corporación de esta posibilidad va a depender de que en el Uno ella exista efectivamente.

El término alemán utilizado para denominar al Uno será el del *Dasman* que se podría traducir por “ellos” o “la gente”.

Debido a la existencia del Uno es que podemos explicarnos a nosotros mismos y al mundo, y aprendemos como “uno debe vivir” en la consideración de los elementos que uno deberá considerar para lograr lo que uno necesita del mundo.

En conclusión todos los ingredientes que componen a un mundo específico van a ser el continente en el cual se desplegará la actividad más significativa del Dasein que es el ser en el mundo.

Pero la experiencia del mundo no se constituye en una experiencia solitaria, el ser en el mundo se va a constituir como un ser con los otros. El Dasein se disolverá para poder ser, en la interacción con los otros, en el colectivo impersonal.

Su identidad personal será consecuencia de lo que los otros le atribuyen y como él lo va procesando en esta interacción en la cual está sumergido.

El quien ejerce esa influencia es indiferenciado, neutro, pero con el hecho de no tomar conciencia de esta influencia, se está dando un gran poder a ese Uno en el interior de la propia conciencia. En el no reconocimiento, en su no discriminación en nosotros mismos va a residir su poder e influencia.

Para el Dasein habrá tres posibles formas de existir en el mundo: cuando el Dasein simplemente continúa con la tradición familiar y social continuando con los preceptos o lo que se espera de ella sin ningún tipo de cuestionamiento para Heidegger está llevando adelante una existencia indiferenciada, en lugar de afirmar plenamente “yo soy yo”, se encontraría en el otro extremo de afirmar “yo soy ellos”. En ese estado no reconoce su

propia existencia individual en tanto que condición de arrojada no se reconoce sino en los otros.

Pero una vez que el Dasein toma conciencia de su propia condición de arrojada puede decidir ser otra cosa que lo que se espera de él o ella como ser individual por parte del Uno.

Pero, no obstante, esta forma de existencia seguirá siendo inauténtica para Heidegger pues seguirá basándose en una referencia que es la del Uno, y en este caso constituyendo un ego que por ejemplo, puede decidir actuar y vivir de forma diferente del que se le ha estipulado como pauta desde la tradición familiar o la sociedad en general. Han cambiado los contenidos pero continua siendo y formando una parte indisoluble del Uno.

En el momento que el sujeto reconoce la omnipresencia del Uno en su existencia, puede tener una comprensión de que la muerte es de lo que tiene como seguro, de que se le constituye como la posibilidad más propia pues se encuentra detrás de todas las posibilidades.

Esa conciencia se denomina angustia existencial y puede conducir a una consideración de si mismo en el despertar a la realidad del poder que el Uno ejerce sobre todas nuestras decisiones, al punto de tomar conciencia de que no hay decisión que pueda decirse que es realmente propia.

Potenciando totalmente lo anterior, el Dasein toma conciencia de que tras ser un engranaje más del Uno, podrá verse disuelto en la nada.

Esta Angustia existencial anteriormente delineada puede no ser soportada por el Dasein, hundiéndose entonces en el mundo, en el Uno considerando de una forma generalmente no consciente que de esa forma evadirá la angustia, produciéndose lo que Heidegger denomina la caída o hundimiento en el Uno.

La otra opción es asumir ese miedo a la nada o angustia existencial, asumiendo el hecho de que se va a morir y que en definitiva esta posibilidad se constituye en la posibilidad más propia.

Dado que el Dasein y no el Uno es responsable por la propia muerte, será el Dasein el que se hará responsable por la propia existencia, que asumirá su propio proyecto de vida.

Este proceso de asumir sus propias posibilidades va a ser denominado de cuidado por parte del Dasein de lo que es su mundo, que está determinado por el Uno, pero que uno puede asumir auténticamente.

Un Dasein que se asume como ser para la muerte, entonces proyectará sus decisiones en el marco de un cuidado de su mundo para que sea propio y de esta manera existirá de forma auténtica.



En muy breve resumen, el existir del Dasein como ser en el mundo podría transcurrir básicamente de tres distintas maneras: a) en una forma indiferenciada, en la cual ni siquiera se toma conciencia de la existencia individual en tanto que ser arrojado en el mundo, sino que el Dasein esta completamente hundido e indiferenciado en el Dasein o Uno; b) en una forma inauténtica, cuando se ha tomado conciencia de uno mismo en tanto que ser arrojado en el mundo, como ser que se desaparecerá en la nada, pero al no soportar esto se opta por la caída en el Uno, en el plegarse a los valores colectivos sin una decisión propia; c) en una forma auténtica de existencia cuando uno se asume como ser para la muerte.

Como conclusión vale la pena aclarar que Heidegger no propone una categorización de etapas a superar y menos aun de ciclos vitales asociables a etapas cronológicas, sino que en realidad se trataría de disposiciones frente a la existencia que pueden ir retornando y superponiéndose naturalmente.

## BIBLIOGRAFIA

Heidegger, Martin: “Ser y tiempo”, Editorial Alianza (Madrid 1991).

Heidegger, Martin: “Carta sobre el humanismo”, Editorial Alianza (Madrid 2000).

Sartre, Jean-Paul: “El existencialismo es un humanismo”, Editorial Edhasa, (Madrid 2009).

LeMay, Jennifer, A Pitt, Gordon: Heidegger para principiantes”, Editorial Era naciente (Buenos Aires 2000).

# **APRENDIZAJES VALIOSOS PARA LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES**

**Dra. Hilda Ana María Patiño Domínguez**

**Mtra. Mónica Chávez Aviña**

**Mtro. Andrés Navarro Zamora**

**Mtro. Guillermo Alfaro Telpalo**

**Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2012**

## **Introducción**

La formación humanista integral es una preocupación constante en los discursos de las instituciones de educación superior en nuestro país y en el mundo. Ante el fenómeno de la globalización, que parece privilegiar los enfoques individualistas, la búsqueda del beneficio personal y el olvido de las causas sociales, las corrientes humanistas hacen un llamado para recuperar la tarea de formar una conciencia crítica y comprometida con las causas comunes, revitalizar el sentido del nosotros y de la interdependencia solidaria; promover los valores de la responsabilidad, la generosidad, la colaboración y la compasión que parten del principio del reconocimiento de la dignidad humana en la que nos igualamos todos más allá de las diferencias culturales, de preferencia sexual, orientación religiosa, etc. que nos separan<sup>135</sup>. Junto con una

---

<sup>135</sup> Recientemente se ha publicado la iniciativa impulsada por el editor Fernando Valdés y la académica Ana Ornelas de solicitar que el quehacer académico con sentido social y pacífico sea reconocido por la

sociedad que se fragmenta y contrapone, las corrientes del humanismo representan el deseo de recuperar lo más humano de nuestra especie. Se constituye así en un proyecto civilizatorio que compete, sin duda, de manera privilegiada, a las instituciones educativas.

Saber lo que el estudiante piensa ha sido una preocupación constante del Programa de Reflexión Universitaria en la Universidad Iberoamericana desde hace mucho tiempo. Este fue el espíritu que animó a plantear, en el cuestionario de evaluación de los procesos docentes llamado SEPE1, una pregunta abierta, la No. 17, que los estudiantes contestan de manera libre y que indaga justamente sobre el significado de los aprendizajes valiosos, a saber:

|                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------|
| “17. En caso de haber aprendido algo valioso en este curso ¿Qué fue?” |
|-----------------------------------------------------------------------|

Recabar, clasificar, analizar e interpretar las múltiples respuestas que los alumnos dan a esta pregunta permitirá contestar las interrogantes planteadas y calibrar mejor las repercusiones del enfoque formativo de la Universidad Iberoamericana, que en sus documentos básicos busca la formación humanista integral de sus estudiantes, y para lo cual ha incluido en sus programas curriculares de licenciatura cuatro asignaturas dedicadas a la formación humana complementaria a la formación profesional, que se agrupan en el área curricular de “Reflexión Universitaria”.

Ser docente de estas materias de carácter humanista no es una tarea fácil, no sólo por las condiciones intrínsecas a su posicionamiento dentro los planes de estudio, como materias “complementarias”, sino también por el contexto social más amplio, marcadamente individualista y pragmático, que dificulta en buena medida el desarrollo de actitudes y valores de solidaridad, justicia y reconocimiento de la dignidad humana

---

Unesco como Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. “Se define el concepto de Trabajo académico con sentido social y pacífico (TASOP) como la actividad docente, humanística, cultural, artística e investigación científica en todos los campos del conocimiento, motivada por el bien común y dirigida al beneficio de las comunidades humanas, la paz y los entornos naturales donde habita nuestra especie (...) La propuesta responde a la toma de conciencia de que este importante recurso de desarrollo humano atraviesa por circunstancias que lo ponen en serio peligro y en circunstancias de grave detrimento.” Gilberto López y Rivas “El trabajo académico: patrimonio cultural de la humanidad”. Periódico La Jornada, viernes 23 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/23/opinion/025a2pol> Consultado el 26 de marzo 2012,

por encima de los valores prevalentes en nuestra sociedad, como el consumo, el dinero y el poder.

El objetivo general de la investigación fue: “Construir el concepto de “aprendizaje valioso” y sus alcances desde los diversos significados que los alumnos de las materias de formación humanista le otorgan en sus respuestas a la pregunta abierta No. 17 del cuestionario de evaluación docente SEPE1, de tal modo que se logre un acercamiento a sus modos de pensar y sentir y, a partir de esto, estar en posibilidad de reforzar aquellos enfoques educativos con mayor potencial formativo en la línea del humanismo integral.”

## **1. Las concepciones sobre el aprendizaje**

Cuando se pregunta a los alumnos sobre aquello valioso que han aprendido en un curso de formación humanista en el Área de Reflexión Universitaria, de entrada se está enfocando la atención hacia una determinada calidad de aprendizaje: algo es valioso porque se considera significativo, profundo, completo, en contrapartida con aquellos aprendizajes calificados como irrelevantes, superficiales, fragmentados o atomizados. Existen autores, fundamentalmente constructivistas, que han conceptualizado y clasificado el aprendizaje humano de estas maneras, y ellos son los que sirven de referencia teórica en la presente investigación.

Uno de los aportes más importantes del constructivismo de David Ausubel, y por el que es mundialmente conocido, es su conceptualización del *aprendizaje significativo* que “supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material *potencialmente* significativo” (2002, p. 25).

Esta condición implica en un primer lugar el poder relacionar de manera plausible, razonable, no aleatoria y no literal, lo aprendido con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente, y en segundo lugar, la estructura cognitiva tiene que tener ya unos conocimientos previos con los que se puedan relacionar los que surgen con los nuevos materiales.

Marton y Säljö, junto con Svensson y Laudrillar, forman parte de un grupo de investigadores suecos conocido como el “Grupo de Gotemburgo” que se distingue desde los años setentas del siglo pasado por hacer investigación cualitativa cuyo objetivo es el propio aprendiz. En su enfoque metodológico los investigadores citados acuden a la fenomenología, es decir a la descripción cuidadosa del fenómeno estudiado, que en este caso es el aprendizaje. En la apreciación de Cañamero (2009), “El adoptar esta perspectiva experimental implica que la descripción del concepto de aprendizaje se realiza en función de categorías definidas y descritas por el propio alumnado, él cual interpreta no sólo este contexto de aprendizaje, sino que construye además el significado del contenido del mismo y todo ello en función de su propia experiencia del acto de aprender” (p.21).

Si para Ausubel, como ya se señaló, sólo puede haber aprendizaje significativo a condición de que exista una *actitud de aprendizaje significativo*, en el estudiante, para Marton y Säljö hay diferentes niveles de aprendizaje, dependiendo de la intención del sujeto que aprende. En otras palabras, los modos de procesar la información pueden ser superficiales o profundos, y por ende, los estudiantes universitarios pueden clasificarse como aprendices superficiales o profundos. A esto se le conoce como la teoría de los “enfoques del aprendizaje”:

- Aprendizaje superficial. En este enfoque al estudiante se centra en memorizar el material para responder a las preguntas sin esforzarse por integrar los elementos, ni distinguir los principios o conceptos de los ejemplos. Percibe la tarea asignada como una imposición externa y ajena, por lo que intención se reduce a cumplir con lo solicitado. Lo aprendido se olvida fácilmente porque no se integra realmente a la estructura cognitiva.
- Aprendizaje profundo. En este enfoque el estudiante dirige su atención hacia el significado mismo del material, descubre la relación entre los elementos que constituyen el todo, reflexiona sobre la lógica de los argumentos y relaciona el contenido con la vida cotidiana.

Esta distinción de los autores suecos ha sido muy útil para futuras investigaciones como las de Svensson (1976), Bain (2007) o Biggs (2008) entre otros muchos. Es también la teoría que resulta más adecuada a los propósitos de la presente investigación, pues justamente se trata de construir el concepto de “aprendizaje valioso” a partir de las expresiones de los estudiantes que califican como tal lo que obtuvieron en los cursos del Área de Reflexión Universitaria. Como Marton y Säljö, en esta investigación se aborda

un enfoque cualitativo y cuantitativo, y la descripción del concepto de aprendizaje se realiza en función de categorías definidas y descritas por los estudiantes, sólo que no a través de una entrevista en vivo, sino de los testimonios que dejan escritos en los cuestionarios de apreciación. Y no se ha hecho con una cantidad reducida de alumnos sino con un total de 4625 respuestas categorizadas.

A partir de las ideas desarrolladas por Marton y Säljö se estructuraron una serie de pruebas que el llamado “Grupo de Lancaster” aplicó a estudiantes para determinar con más precisión los diferentes estilos de aprendizaje y las intencionalidades de los estudiantes al abordar un material determinado. A partir del “Inventario de estrategias de estudio de Lancaster” se establecieron no dos, sino tres enfoques de aprendizaje: el superficial, el estratégico y el profundo. Cañamero (2009, pp 36-37) los resume de la siguiente manera:

| <b>Motivación</b>        | <b>Intención</b>                       | <b>Enfoque</b> | <b>Procesos</b>                                             |
|--------------------------|----------------------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------|
| Intrínseca               | Comprender                             | Profundo       | Relacionar con la experiencia y conocimientos previos       |
| Miedo al fracaso         | Cumplir con los requisitos de la tarea | Superficial    | Memorizar fragmentos sueltos de información                 |
| Necesidad de rendimiento | Obtener notas lo más altas posibles    | Estratégico    | Asignar tiempo, esfuerzo y enfoques según la “rentabilidad” |

John Biggs, en Australia, es uno de los representantes de esta corriente y en su modelo incluye también el enfoque de logro, además del superficial y profundo. Tomando como punto de partida el constructivismo, Biggs sostiene que el significado no se impone, sino que los estudiantes lo crean a partir de los enfoques que asuman: “El bajo nivel cognitivo de compromiso que se deriva del enfoque superficial da unos resultados fragmentarios que no transmiten el significado pretendido, mientras que lo más probable es que un enfoque más profundo ayude a los estudiantes a construir el significado” (Biggs, 2008, p. 31). El significado es una creación personal que se logra a partir del nuevo material que se presenta para ser aprendido, de los conocimientos previos que el sujeto tenga y de sus motivos e intenciones.

“... el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos al mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con un cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información” (Ibidem).

Aunque el modelo tripartita de Biggs es un buen punto de referencia, dadas las condiciones de la presente investigación no es posible distinguir si los estudiantes tuvieron un enfoque de logro o un enfoque profundo, pues no se centra en los procesos que siguieron para estudiar y aprender, sino en lo que ellos consideran un resultado valioso de su aprendizaje en las materias de formación humanista. De entrada, la investigación apunta hacia el enfoque profundo del aprendizaje, tal como es descrito por Biggs en tanto “una forma de interactuar con el mundo”, y esa es justamente la construcción que se pretende realizar a partir de las expresiones de los propios estudiantes.

## **II. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

Para llevar a cabo la investigación se siguió un enfoque mixto, es decir, con una metodología cualitativa principalmente, que fue complementada con un análisis cuantitativo de los datos.

La teoría fundamentada ciertamente se asemeja a los métodos experimentales positivistas en el sentido de presuponer la existencia de una realidad objetiva externa y que tiene como propósito recabar información de la manera más imparcial posible mediante técnicas meticulosas; sin embargo, se aleja del positivismo desde el momento en que se trata de dar voz a los sujetos de la investigación, respeta su manera de interpretar el mundo y los acontecimientos y reconoce la validez tanto del arte como de la ciencia en el proceso de investigación y en sus productos analíticos

Con este marco metodológico en mente, en la presente investigación se realizó un análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta No. 17 del SEPE para elaborar las categorías fundamentales a partir de las cuales fue posible interpretar y construir el concepto de aprendizaje valioso desde la percepción de los alumnos.

El trabajo previo consistió en preparar los datos a ser analizados, mismos que se extrajeron del Sistema de Seguimiento Académico a Profesores (SSAP) que tiene el Programa de Reflexión Universitaria. Ahí se encuentra disponible información grupo por grupo, de modo que se fue extrayendo y copiando en hojas de Excel. En ellas se incluyeron los datos necesarios para el análisis: Período, Profesor, Índice de Desempeño Docente (IDD), Tema, Materia, Número de alumno, y, finalmente, las respuestas voluntarias dadas por cada alumno a la pregunta 17.

Se revisaron un total de 4625 respuestas categorizadas. Estas respuestas se distribuyeron por período académico, de la siguiente manera:

| Periodo        | Número de respuestas |
|----------------|----------------------|
| Otoño 2010     | 1590                 |
| Primavera 2010 | 1579                 |
| Primavera 2011 | 1456                 |

Como se sabe, en la metodología cualitativa hay un constante ir y venir entre los datos y la conceptualización teórica, lo que da como resultado la creación de nuevas categorías, o la reformulación e incluso supresión de algunas en el mismo proceso de investigación.

### III. Principales hallazgos del estudio

En este trabajo de análisis inductivo se construyeron, a partir de las respuestas de los alumnos, *nueve categorías generales que corresponden a los aprendizajes valiosos*, a saber:



| Número | Categoría                                                                                                                 | No. de respuestas |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1      | <b>Aprecio (valorar), respeto y aprendizaje de la diversidad (personas, carreras, culturas, tradiciones y religiones)</b> | 540               |
| 2      | <b>Reflexionar sobre uno mismo, la vida, su sentido y sobre la humanidad.</b>                                             | 1339              |
| 3      | <b>Ampliar conocimientos de la materia y el tema correspondiente.</b>                                                     | 1545              |
| 4      | <b>Vinculación con diferentes disciplinas.</b>                                                                            | 43                |
| 5      | <b>Formas nuevas de relación y convivencia con los demás.</b>                                                             | 152               |
| 6      | <b>Iniciativas para actuar en sociedad.</b>                                                                               | 55                |
| 7      | <b>Perspectiva ética (incluye valores)</b>                                                                                | 155               |
| 8      | <b>Sentido de responsabilidad social</b>                                                                                  | 112               |
| 9      | <b>Formación/pensamiento crítico</b>                                                                                      | 153               |

Estas nueve categorías generales representan las primeras “familias” conceptuales cuyo significado central agrupa diversas expresiones. Las principales conclusiones que se desprenden del análisis de estas categorías son las siguientes:

- Desde el punto de vista de la frecuencia de menciones, las tres cosas que más aprecian los estudiantes de las materias de formación humanista son: a) la posibilidad de ampliar sus conocimientos (categoría 3, con 1545 menciones); b), la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos, la vida, su sentido y la humanidad (categoría 2, 1339 menciones) y c) el aprecio, respeto y aprendizaje de la diversidad (categoría 1, con 540 menciones). Sólo estas tres grandes categorías suman 3424 de las 4625 respuestas, es decir, el 74% del total, en el año y medio que abarcó el estudio.
- Es valioso aprender nuevos conocimientos.* Los estudiantes valoran muy positivamente que las materias del área de reflexión universitaria les permitan ampliar sus conocimientos. A pesar de que se quejan comúnmente de tener que cursar estas materias que no “son de su carrera” (sic), al final terminan valorando el aporte que les dan al ensanchar su horizonte de comprensión, darles la posibilidad de adquirir cultura general, conocimientos aplicables a su vida

personal y, en consecuencia, interactuar de un modo distinto con la realidad. Como señala Biggs, en el enfoque de aprendizaje profundo no se trata simplemente de adquirir información, sino de integrarla realmente en los esquemas mentales previos, lo que nos permite ver y pensar cuestiones que antes no veíamos o pensábamos. Y como señala Ausubel, un aprendizaje significativo es aquél que se conecta con la vida y la experiencia personal.

3. *Es valioso reflexionar sobre uno mismo y el sentido de la vida.* El ser humano se pregunta sobre el sentido de su vida y reconoce que es frágil y vulnerable, pero se da cuenta que puede darle un sentido a su vida y seguir adelante. Cuando reflexionamos sobre el ser humano con una metodología que implique al sujeto, en realidad se está reflexionado sobre uno mismo. Llama la atención que hay un cambio en los alumnos porque lograron conocerse mejor y esto los lleva a pensar en su futuro, responsabilizarse de su existencia e incluso a disfrutar la vida y valorar el momento presente.
4. *Es valioso conocerme y crecer como persona.* Una de las grandes tareas del ser humano es conocerse, esto implica conocer su pasado, presente para forjar un futuro. Los alumnos logran a través de la metodología de las clases hacer una introspección sobre su persona y reconocer sus fortalezas y debilidades, para, así, seguir construyendo su identidad. Entre los temas abordados en la clase los alumnos resaltan la inteligencia emocional, el reconocimiento y la corrección de los errores, y esto permite que ellos se valoren, crezcan como personas y se puedan plantear una visión a futuro y en algunas ocasiones logren cambios de actitudes.
5. *El diálogo y la participación propician el aprecio y respeto por la diversidad.* La metodología empleada en la mayoría de los cursos del Área de Reflexión Universitaria propicia el diálogo entre los alumnos para que, a partir de éste, conozcan otras maneras de pensar, aprendan a argumentar sus propias ideas y puedan escuchar otras opiniones. No se trata de que todos piensen de la misma manera sino que conozcan, respeten y valoren otras opiniones de manera tolerante. Esta intencionalidad docente se ve reflejada de manera muy clara en los frutos que los alumnos valoran de las materias. Con mucha frecuencia se

expresan favorablemente de la posibilidad de interactuar con otros compañeros e ideas diferentes a las propias y de la capacidad de tolerancia y respeto que se incrementa a lo largo de la interacción en el semestre. Además, los alumnos no sólo conocen otros puntos de vista, sino que logran consolidar su propio conocimiento al debatir temas sobre las relaciones interpersonales, la situación de México, la cultura indígena y las diferentes religiones, entre otros muchos que se discuten en las clases.

6. *Es valioso conocer y vincularse con otras disciplinas.* De lo manifestado por los estudiantes es posible colegir que, merced a su participación en estas materias, han enriquecido la formación que, hasta ese momento, les había ofrecido su propia carrera. Integrar otros puntos de vista académicos y disciplinares les dará mayores competencias en su futuro desarrollo profesional. En su opinión, las materias de Reflexión Universitaria los animan no sólo a considerar la importancia de una visión más amplia a nivel académico y profesional, sino también a mantener una relación constante con carreras diferentes a la propia. Esto se puede traducir en profesionistas que aprendan el valor del trabajo en equipos multidisciplinarios y la importancia de dialogar constantemente desde diferentes ángulos de lectura de la realidad. Hablar del aprecio por otras disciplinas está en sintonía con la actual formación en competencias que se busca a nivel general en la educación superior y, en particular, en nuestra comunidad universitaria. Un trabajo en equipo que considere la complejidad de los problemas a abordar y de los proyectos a realizar, se finca en gran medida a partir de esta competencia adquirida por nuestros alumnos
7. *Es valioso establecer nuevas formas de relación y convivencia.* Este aprendizaje aparece como un aporte sustantivo a la formación integral en la percepción de los estudiantes. El hecho de que conceptos como “apertura y convivencia”, “relación”, “tolerancia”, “trabajo en equipo” y el “diálogo” puedan ser comprendidos e incorporados a su forma de vida evidencian que los estudiantes universitarios van conformando una identidad y personalidad propia encaminadas a un mayor beneficio para sí mismos y para los demás.
8. *Es valioso participar para cambiar la sociedad.* Algunos estudiantes evidencian su conciencia de los problemas sociales por atender y del compromiso personal que eso significa. Ciertos enunciados encarnan proyectos

de vida que materializan los propósitos de generar en los alumnos un compromiso cívico y ético, así como una visión global que les permita identificar las repercusiones de sus decisiones en los ámbitos local, regional o nacional. Aunque hay que señalar que en un año y medio de análisis y más de 4600 menciones registradas, sólo 55 pueden considerarse como “iniciativas para actuar en sociedad”, las condiciones estructurales de la currícula universitaria y el número de horas clase limitan en buena medida que se dé la pauta para una acción social efectiva. No obstante, el que aparezca este conjunto de menciones da cuenta de ciertos logros en este sentido que son dignos de resaltarse.

9. *Es valioso asumir una perspectiva ética.* Los alumnos valoran explícitamente la reflexión sobre la libertad y su uso responsable, la problemática del mal, la captación de los valores, el sentido de la dignidad humana y en general todo lo relacionado con la vivencia de la ética o moral. En especial, aprecian la referencia a los valores como un componente esencial de la dimensión ética, ya que su consideración es la que hace posible la toma de postura y decisiones de una persona. “Valores” resulta un término clave del aprendizaje valioso de los alumnos cuando se hace alusión a prácticas como la honestidad, el respeto, el uso de la libertad. En la voz de los alumnos, con mucha frecuencia los valores son el aprendizaje valioso que se llevan en este tipo de materias.
10. *Es valioso adquirir un sentido de responsabilidad social.* La aspiración por construir mejores condiciones de vida no es un asunto menor, es una conciencia y un compromiso que un buen número de jóvenes están asumiendo como parte de su propia existencia. Conforme a las características de la asignatura cursada, los alumnos expresan diferentes niveles de conciencia y compromiso social, en el entendido de que es un proceso que tiene que ser asumido desde la reflexión personal y que puede desembocar en propuestas y acciones concretas. Al fin de cuentas, en la voz de los alumnos es posible decir que el compromiso y la responsabilidad social son parte de la formación integral que aspiramos ofrecer como universidad y las materias del ARU trabajan en ese afán.

11. *Es valioso aprender a pensar críticamente.* Los estudiantes valoran muy positivamente el hecho de que en los cursos de reflexión universitaria se desarrollen las capacidades de cuestionar, investigar, argumentar, sustentar las afirmaciones en criterios razonables, interpretar significados, adquirir conciencia y lograr autonomía de pensamiento, entre otros rasgos que caracterizan el pensamiento crítico. En especial se valoran las capacidades de analizar y argumentar, relacionadas con las habilidades para identificar causas y consecuencias, fundamentar tomas de postura y opiniones y observar los hechos desde diferentes puntos de vista. Las capacidades de argumentar y analizar se manifiestan también como postergación del acto de juzgar, por la necesidad que se experimenta de tomar distancia, reunir más información, considerar varias perspectivas antes de emitir una sentencia, y esta es una característica clave del pensamiento crítico, cuyo fruto es la “ampliación del horizonte de conciencia”. Este “ensanchamiento” de la capacidad de “darse cuenta” es uno de los frutos más importantes del dinamismo de la criticidad, que de suyo tiende a cuestionar y preguntarse por los límites o condiciones de posibilidad del conocimiento, y es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes.

#### **IV. CONCLUSIONES**

Uno de los grandes objetivos, explícitos o tácitos, de la educación superior es que los estudiantes universitarios adquieran la capacidad de hacer una lectura de la realidad de forma sistémica e integral y puedan intervenir en ella para generar mejores condiciones de vida y justicia social. De ahí que la formación profesional contemporánea no pueda entenderse sin el estudio y reflexión sobre el contexto social, económico y político en el que habrán de desenvolverse los egresados.

En el gran marco de la formación por competencias, es posible hablar de que la competencia se expresa con el saber, el saber ser y el saber hacer. Esto clarifica el potencial de las materias de Reflexión Universitaria en las que se busca que los estudiantes trasciendan el ámbito de reflexión y acción en el plano

personal y construyan un compromiso propio con su comunidad local o nacional.

Sin embargo, la responsabilidad social no es sólo un tema o contenido de una asignatura universitaria. Es una tarea formativa transversal que involucra análisis académicos y proyectos de acción.

El conjunto de respuestas que se han recopilado en la pregunta 17 no sólo refleja la concreción del trabajo reflexivo que deviene en propuestas de acción, sino que es un aspecto a considerar en la amplitud de la currícula universitaria en lo general y de las materias de formación humanista en lo particular, ya que pone en evidencia que el trabajo académico de cada asignatura puede orientarse a consolidar valores como el respeto a la dignidad humana y el compromiso cívico y democrático y a desarrollar actitudes de pensamiento crítico y razonamiento moral. Partiendo de este supuesto, el claustro de profesores puede plantearse metas asequibles en las que los alumnos sostengan de manera permanente la vinculación de su aprendizaje con el entorno en el que viven y en el que se desarrollarán profesionalmente. Con la enseñanza que nos deja la presente investigación, será posible que los docentes de este tipo de materias tengan en mente la posibilidad de propiciar de manera más consciente las relaciones interdisciplinarias que promuevan un entendimiento más cabal de la realidad y una mayor conciencia y responsabilidad social proactiva. Y con las experiencias formativas generadas en nuestra área académica parece posible caminar hacia esa meta.

## **Referencias Bibliográficas**

AUSUBEL, DAVID. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

AUSUBEL, DAVID, JOSEPH D. NOVAK Y HELEN HANESIAN (2005) . *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BIGGS, JOHN (2008) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea

CAÑAMERO SÁNCHEZ MA. DEL PILAR (2009) *El aprendizaje en alumnos universitarios. Influencia de variables emocionales*. Cáceres, España: Universidad de Extremadura.

CHARMAZ, KATHY. (2000). "Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods". En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 509-535). Thousand Oaks: Sage.

CHARMAZ, KATHY. (1983). "The grounded theory method: An explication and interpretation". En R. Emerson, *Contemporary Field Research: A Collection of Readings* (págs. 109-126). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

DENZIN, NEIL., & YVONNA, LINCOLN. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-28). Thousand Oaks: Sage.

EAVES, YVOINNE. D. (2001). A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing* (35) 5 , 654-663.

\_\_\_\_ (1992). *La formación de profesionales reflexivos:hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. *FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA DE REFLEXIÓN UNIVERSITARIA* (2004) Versión mecanográfica. México: UIA; Dirección de Servicios para la Formación Integral.

\_\_\_\_ *IDEARIO* (1995) México: Universidad Iberoamericana.

\_\_\_\_ *FILOSOFÍA EDUCATIVA* (1985) México: Universidad Iberoamericana.

## La práctica de reflexión de la filosofía (y sus inventos)

**Fabiana Barbero**

“no me inventes demasiado”

Julio Cortázar. *El Libro de Manuel*

La Educación, como práctica social, se define por la capacidad para “intervenir”; y la enseñanza, como una actividad “intencional” orientada a otros para posibilitar que se apropien de algún conocimiento.

A su vez, entiendo a la filosofía, junto con Michel Foucault, como una práctica que implica “el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo, no para legitimar lo que ya se sabe, sino para emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo”. Este trabajo crítico puede “liberar al pensamiento de lo que piensa”<sup>136</sup> y buscar otras posibilidades.

Para asumir esta tarea, la filosofía “crea conceptos”: “la filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos.”<sup>137</sup>. Y, si la verdad está subordinada al sistema de conceptos del que se dispone, la filosofía se entenderá como disciplina que reflexiona a partir de la creación de conceptos, constituyéndose así en una “caja de herramientas” para el pensamiento.

Para Deleuze los conceptos que crea la filosofía tienen nombre propio, en la medida que los sistemas de los que dependen dichos conceptos suponen una epistemología, una ética y una ontología específicas que pueden identificarse con el nombre de su “autor”.

Por eso, para acercar algunas ideas sobre las posibilidades de intervención de la filosofía de la educación, recapitulo que se trata de la relación entre una práctica social que pretende intervenir –la educación–, con una práctica de reflexión para estirar los márgenes de lo pensando –la filosofía–; asumiendo la creación de conceptos como lo propio de la filosofía en esta actividad reflexiva.

---

<sup>136</sup> M. Foucault. (2008). *Historia de la Sexualidad. Tomo II El uso de los placeres*. Argentina. Siglo XXI Editores. Pág. 15.

<sup>137</sup> G. Deleuze y F. Guattari. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona. Ed. Anagrama. Pág. 8.



Intentaré mostrar que los modos que asumió la educación como práctica, se impusieron a partir de un concepto de sujeto que acentúa su voluntad libre y racional. Leer esta conceptualización como hegemónica implica al mismo tiempo reconocer que hubieron y hay otros sistemas conceptuales, y que la crisis del sujeto moderno supone abrir interrogantes respecto de los modos concomitantes que asumió la educación.

La consideración de las prácticas educativas y de enseñanza como actividades que se definen por la intencionalidad de intervenir, orientada a posibilitar que otros se apropien de algún conocimiento, plantea para tales prácticas un problema en dos planos: epistemológico y ético.

En una primera lectura de este problema, la complejidad epistemológica deviene del compromiso de tales prácticas con la transmisión de unos conocimientos, y la complejidad ética se revela considerando la intervención de la enseñanza dirigida a unos otros.

Asimismo, habría cruces entre estos planteos del problema en la medida que la selección/construcción de los conocimientos a transmitir se realiza desde algún criterio que involucra siempre una práctica y por tanto una ética. Por otra parte, las decisiones y racionalidades que orientan tales acciones suponen una justificación epistemológica.

La intervención, que define las prácticas educativas en general y la enseñanza en particular, supone un sujeto con “voluntad” –y capacidad- para intervenir y un sujeto con “voluntad” –y capacidad- para asumir o aceptar dicha intervención como deseable.

Ahora, siguiendo a Foucault, el sujeto –invento de la modernidad, definido con voluntad libre y racionalidad- ha muerto<sup>138</sup>. La filosofía foucaultiana, como actividad crítica, desoculta las redes de discursos y de poder que producen a los sujetos, y dicha

---

<sup>138</sup> Cfr. M. Foucault. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid. Siglo XXI Editores. Todo el texto, ubicado en la etapa de producción arqueológica de Foucault muestra el modo en que el hombre emergió como objeto de estudio de los discursos que lo problematizaron: objeto que vive, que trabaja y que habla. Y se señala que “puede estarse seguro de que el hombre es una invención reciente (...) [y dicha objetivación] fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber. El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin.

Si esas disposiciones desaparecieran tal como aparecieron, si, por cualquier acontecimiento cuya posibilidad podemos cuando mucho presentir (...), oscilaran, (...) entonces podría apostarse a que el hombre se borraría (...).” Pág. 375.

crítica -que muestra la voluntad y racionalidad como definiciones que legitimaron la producción institucional del individuo moderno-, deshizo al sujeto.

Así, la educación y la enseñanza no son –solamente- prácticas de intervención para transmitir unos conocimientos, teniendo con fundamento de dicha intervención a sujetos racionales y con voluntad libre, capaces de intervenir y de asumir dicha intervención, sino que las prácticas educativas y de enseñanza son productoras, tanto de los objetos como de los sujetos que refiere en sus discursos y captura en sus dispositivos institucionales.

Esta lectura de Foucault muestra que el sujeto moderno, definido por la confianza en el poder del conocimiento y la voluntad libre, que sentaban la relación con la naturaleza y con nosotros mismos –y que está a la base de los proyectos modernos contractualistas y, con ellos, de los proyectos pedagógicos-, entró en crisis.

El proyecto foucaultiano es leído por el propio Foucault como el intento de estudiar los modos en que el sujeto se ha producido a sí mismo, y esta lectura muestra que dicho sujeto tiene una fecha de invención reciente y que asistimos a su próximo fin. Teniendo presente que éste es el proyecto global de la filosofía de Foucault, es posible ordenar su obra, a título expositivo, en tres etapas:

La etapa “arqueológica” concentra trabajos en los que el sujeto emerge al interior de las prácticas discursivas que lo nombran; estos textos exploran la posibilidad de ver “hasta dónde es posible dar cuenta de los juegos de verdad en los diferentes regímenes discursivos sin someterse a ninguna sujeción antropológica.”<sup>139</sup>. Es decir, “saber si es posible hallar un modo de acceso inteligible al discurrir de los discursos que evite por igual apelar a instancias positivas o trascendentales, que se mantengan en el dominio estricto de lo discursivo.”<sup>140</sup>.

En “Las palabras y las cosas”, “Foucault se ocupa de mostrar cómo el hombre no existía antes de finales del s XVIII y cómo su figura está a punto de desaparecer.”<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> Miguel Morey. (1996). “Introducción: la cuestión del método” en *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. M. Foucault. Paidós. Barcelona. Pág. 18.

<sup>140</sup> Miguel Morey. (1996). *Ibidem*. Pág. 30 y 31.

<sup>141</sup> Edgardo Castro. (2009). “Foucault, lector de Kant” en *Michel Foucault. Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Siglo XXI. Bs. As. Pág.12.

“El hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado al saber humano.”<sup>142</sup>. Así, en una entrevista de 1968, el propio Foucault expresa que “Cuando se analiza el lenguaje del hombre, no se descubre la naturaleza, la esencia o la libertad del hombre. En su lugar, se descubren las estructuras inconscientes que gobiernan, sin que lo notemos o lo queramos, sin que nunca esté en juego nuestra libertad o nuestra conciencia; las estructuras que deciden el marco dentro del cual hablamos. (...) No es el hombre quien ha creado conscientemente la historia de su saber; la historia del saber y de la ciencia humana obedece a condiciones determinantes que se nos escapan. Y, en este sentido, el hombre no retiene más nada, ni su lenguaje, ni su conciencia, ni tampoco su saber. Y este despojo es en el fondo uno de los temas más significativos de la investigación contemporánea.”<sup>143</sup>.

En el contexto de este trabajo, la posibilidad de escapar del antropologismo moderno está vinculada con los desarrollos de la corriente estructuralista. Las dos ideas que atraviesan este texto son, en primer lugar, la noción de episteme: “los distintos saberes de una misma época responden a las mismas condiciones históricas de posibilidad, a la misma disposición del pensamiento o, (...) al mismo a priori histórico”<sup>144</sup>. En segundo lugar, la idea de discontinuidad: “entre una especie y otra no hay propiamente hablando evolución, sino corte (...)”<sup>145</sup>.

En “La arqueología del saber”, con las categorías de dispositivo y de práctica, procura resolver, sin referencia al estructuralismo, la descripción de formas de regularidad en los discursos.

Por su parte, sus trabajos definidos como “genealógicos” y enfocados en el poder como problema, también muestran la disolución del sujeto racional y de voluntad libre ya que éste emerge en relación a las prácticas no discursivas de poder que lo capturan.

Desde “Vigilar y castigar”, el surgimiento de las ciencias humanas será explicado no como la consecuencia de una ruptura epistémica, sino como el producto de una sociedad

---

<sup>142</sup> Michel Foucault. (1966). *Las palabras y las cosas*, citado por Edgardo Castro. (2009). *Ibídem*. Pág. 13.

<sup>143</sup> Michel Foucault. (1966). *Las palabras y las cosas*, citado por Edgardo Castro. (2009). *Ibídem*. Pág. 12 y 13.

<sup>144</sup> Edgardo Castro. (2009). *Ibídem*. Pág. 14.

<sup>145</sup> Edgardo Castro. (2009). *Ibídem*. Pág. 15.

disciplinaria<sup>146</sup>. El hombre (objeto de la biología, de la economía política y de la filología), aparecen como la contrapartida de la formación de los dispositivos de disciplinamiento de la biopolítica moderna.

En relación a la gubernamentalidad, sus trabajos ensayan “la posibilidad de analizar la racionalidad política del modo en que se analiza la científica, sin acudir a teorías ni elecciones, sino atendiendo a los modos específicos de su racionalidad práctica. Y en este sentido, su centro de gravedad se sitúa no en la pregunta por la constitución del Estado o el surgimiento del individualismo burgués (que reenvían a una voluntad del hombre), sino en ese doble esfuerzo continuado, característico de los modernos sistemas políticos, por integrar a los individuos en la totalidad –o si se prefiere, en la correlación constante que tiene lugar en el doble dominio de lo político entre incremento de la individualización y reforzamiento de la totalidad”<sup>147</sup>.

Finalmente, en el último Foucault que problematiza la relación del yo con el sí mismo, el sujeto se conforma en tecnologías del yo, en las cuales “un individuo establece una relación consigo mismo, (...) (las tecnologías del yo) son aquellas prácticas que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”<sup>148</sup>. De este modo el sujeto no es el fundamento sobre el cual se producen prácticas y conocimientos, sino que es el resultado siempre por venir de estas relaciones del yo con el sí mismo.

Con este desplazamiento de la cuestión del hombre hacia la cuestión del sujeto, afirma que ya “no se deducirá de lo que nosotros somos lo que nos es imposible hacer o conocer”, sino “que se deducirá, de la contingencia de lo que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no ser más, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos”<sup>149</sup>.

---

<sup>146</sup> Edgardo Castro. (2009). *Ibíd.* Pág. 28.

<sup>147</sup> Miguel Morey. (1996). *Op. Cit.* Pág. 40-41.

<sup>148</sup> M. Foucault. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Ed. Paidós. Pág. 48.

<sup>149</sup> Michel Foucault. (1991). Citado por Edgardo Castro. (2009). *Op. Cit.* Pág. 29.

En la introducción a “Las tecnologías del yo” Foucault resume que su objetivo “ha sido trazar una historia de las diferentes maneras en que, en nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber acerca de sí mismos: economía, biología, psiquiatría, medicina y penología. El punto principal no consiste en aceptar este saber como un valor dado, sino en analizar estas llamadas ciencias como “juegos de verdad” específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos”<sup>150</sup>.

Según la lectura presentada no nos es posible hablar de un sujeto como fundamento de proyectos, ya que se nos reveló como un producto-efecto de dispositivos de discursos y poder. A su vez, la voluntad libre y racional, concepto que definió al sujeto moderno, legitimó esta operación de producción, en un movimiento que la oculta.

Retomando ahora a Deleuze, la filosofía es la producción de conceptos con nombre propio. Esto supone que toda creación conceptual es singular, y por tanto los conceptos tienen y seguirán teniendo firma propia<sup>151</sup>. Sin embargo, dice Deleuze: “Los filósofos no se han ocupado lo suficiente de la naturaleza del concepto como realidad filosófica. Han preferido considerarlo como un conocimiento o una representación dados, que se explicaban por unas facultades capaces de formarlo (abstracción, o generalización) o de utilizarlo (juicio). Pero el concepto no viene dado, es creado, hay que crearlo; no está formado. (...) (y) Cuando más creado es el concepto, más se plantea a sí mismo. Lo que depende de una actividad creadora libre también es lo que se plantea en sí mismo, independiente y necesariamente: lo más subjetivo será lo más objetivo.”<sup>152</sup>.

Deleuze advierte que los conceptos filosóficos, las herramientas del pensamiento con las cuales la filosofía puede “reflexionar”, son creados, y su singularidad supone incluso el nombre propio de su creador; sin embargo, este concepto subjetivo se impone como objetivo.

No hay conceptos simples, sino que cada concepto tiene componentes, un modo específico de relacionarse con otros y remite a un problema o a unos problemas sin los cuales carecerían de sentido y –que a la vez- son su producto.

---

<sup>150</sup> Michel Foucault. (1996). Op. Cit. Pág. 48.

<sup>151</sup> Cfr. G. Deleuze. (2005). Op. Cit. Pág. 13.

<sup>152</sup> G. Deleuze. (2005). *Ibidem*. Pág. 17.

Así, cada concepto señala, de manera inseparable, un mundo posible, un rostro existente y un lenguaje<sup>153</sup>. Por fin, el concepto “es el perímetro, la configuración, la constelación de un acontecimiento futuro”<sup>154</sup>.

Ahora, el concepto de “voluntad libre y racional” -que legitima la producción del sujeto moderno y está a la base de los proyectos políticos contractualistas y de los dispositivos pedagógicos- está en relación con el sistema conceptual cartesiano.

Descartes supone el alma como una substancia absolutamente pensante y diferencia en el pensamiento el movimiento de la voluntad. Así, postula que la voluntad es libre para afirmar y negar, y la libertad de la voluntad le permite explicar la duda y el error. Para Descartes, a veces dudamos debido a “que nos servimos de nuestra voluntad, libre para asentir también aquellas cosas que sólo hemos percibido confusamente”, y concluyó que el error puede evitarse “a condición de no asentir más que a lo clara y distintamente percibido”. Y esto todo el mundo se lo puede exigir fácilmente a sí mismo, puesto que tiene el poder de reprimir su voluntad y de conseguir así que se mantenga dentro de los límites del entendimiento<sup>155</sup>.

Para Descartes “el alma, en cuanto entiende clara y distintamente las cosas y asiente a ellas, no puede engañarse; ni tampoco en cuanto sólo percibe las cosas, sin asentir a ellas”, y como “asentir no es más que determinar la voluntad, se sigue que el error tan sólo depende del uso de la voluntad libre”<sup>156</sup>.

Teniendo presente lo señalado por Deleuze, estos conceptos –que tienen el nombre propio de Descartes- definieron un mundo posible (legitimaron los proyectos modernos), un rostro existente (dibujaron el sujeto de voluntad libre y racional) y un lenguaje (explicaron la posibilidad de conocimiento cierto, y la duda y el error como “culpa” del sujeto que no asintió, como hubiera podido, solamente las certezas sino también aquello no conocido de manera distinta). Pero advertir que estos conceptos

---

<sup>153</sup> Cfr. G. Deleuze. (2005). *Ibíd.* Pág. 22-23.

<sup>154</sup> G. Deleuze. (2005). *Ibíd.* Pág. 37.

<sup>155</sup> B. Spinoza. (2006). *Principios de Filosofía de Descartes*. Madrid. Alianza Editorial. Pág. 150.

<sup>156</sup> B. Spinoza. (2006). *Ibíd.* Pág. 180.

tienen nombre propio, supone reconocer que sus definiciones –aunque hegemónicas– conllevan también las opciones críticas que las tensionaron.

En este sentido es posible citar la crítica a la voluntad libre que Spinoza conforma. En su exposición de los Principios de Filosofía de Descartes, Spinoza “no considera que la voluntad sea distinta del entendimiento y, mucho menos que esté dotada de tal libertad”<sup>157</sup>.

Para Spinoza no hay más que una sustancia indivisible, y todas las cosas son modos de esa única sustancia: “toda la Naturaleza naturada no es más que un único ser; (...) de ahí se sigue que “el hombre es una parte de la naturaleza, que debe estar en consonancia con las demás”<sup>158</sup>.

Entonces, si no hay nada más que la única sustancia infinita y sus modos, las leyes naturales explican también al hombre, que no es un imperio dentro de otro imperio, sino que sus movimientos se rigen por las mismas leyes.

Según estos conceptos spinozistas, el individuo no se define por una razón y voluntad libre que fundan conocimientos y prácticas, sino como parte de la naturaleza que debe ser explicada con las mismas leyes naturales. Y siguiendo estas leyes naturales, la voluntad no implica determinación libre –según una categoría “humana”– como postula Descartes, sino la fuerza por la cual las cosas son creadas y mantenidas en la existencia, necesariamente. Así, el hombre se define como un cuerpo que es afectado por otros cuerpos, y en cuya afección se aumentan o disminuyen sus potencias de actuar<sup>159</sup>.

En la *Ética*, Spinoza define a los cuerpos en relación a los movimientos y a la fuerza que, como parte de las leyes naturales, permiten también explicar al hombre. Todo

---

<sup>157</sup> B. Spinoza. (2006). *Ibídem*. Pág. 139.

<sup>158</sup> B. Spinoza. (2006). *Ibídem*. Pág. 283.

<sup>159</sup> Cfr. G. Deleuze. (2006). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires. Editorial Cactus. Cap. VI: *Ética*. Afección, afecto y esencia. “Usted no elige la imagen de cosa a la cual su acción está asociada. Esto implica todo un juego de causas y efectos que se nos escapa. (...) Usted no puede hacer otra cosa. Spinoza no es de los que creen en la voluntad. (...) Soy tan perfecto como puedo serlo en función de las afecciones que tengo. (...)”. Pág. 76. En diferentes encuentros, los cuerpos se afectan, y estos afectos suponen para los cuerpos “un aumento o una disminución de potencia. (...) Si se aumentan las afecciones de las que somos capaces, hay un aumento de potencia; si se disminuyen las afecciones de las que somos capaces, hay una disminución de potencia.”. Pág. 81.

cuerpo, o se mueve, o está en reposo; y cada cuerpo que se mueve, lo hace ya más lentamente ya más rápidamente<sup>160</sup>.

El movimiento y el reposo distinguen de la totalidad y entre sí cuerpos, como cosas singulares. El movimiento -y el reposo- separa, recorta del todo, configurando individuos por unión y separación de cuerpos<sup>161</sup>. Así, no hay anterioridad del individuo respecto de la totalidad, y al mismo tiempo, para conservarse, dicho individuo necesita de muchísimos otros cuerpos<sup>162</sup>.

Por otra parte, tampoco el alma es simple, sino que se compone de las muchas ideas de cada uno de los individuos que conforman el cuerpo humano como individuo compuesto<sup>163</sup>.

Este esquema critica, primero, la consideración de la conciencia como anterior e individual, racional y fundadora de conocimiento, y segundo, la consideración del hombre en relación a su libre voluntad.

El movimiento y reposo de los cuerpos que componen, como una totalidad organizada, a los individuos, muestran al hombre formando parte necesaria de la naturaleza, no privilegiado en su realidad, su configuración, ni al lugar que ocupa en dicha realidad; y delimita la fuerza, expresada tanto en el movimiento como en el reposo, que participa en la configuración del individuo.

Teniendo en cuenta el movimiento y el reposo, y la fuerza, Spinoza promete que determinará “qué es lo que puede hacer el cuerpo en virtud de las solas leyes de su naturaleza”<sup>164</sup>.

“El esfuerzo con que cada cosa intenta perseverar en su ser no es nada distinto de la esencia actual de la cosa misma.”<sup>165</sup>. La fuerza, conatus o potencia de un individuo para existir es su propia esencia, que no escapa a las leyes naturales. Como ley natural, la fuerza también es un concepto que permite entender la configuración de individuos, y

---

<sup>160</sup> Ética. Parte segunda, Proposición XIII, Lema I, Pág. 130.

<sup>161</sup> Ética. Parte segunda. Proposición XIII. Lema III. Axioma II. Definición. Pág. 133.

<sup>162</sup> Ética. Parte segunda. Proposición XIII. Lema VII. Postulados. Pág. 137.

<sup>163</sup> Ética. Parte segunda. Proposición XV. Pág. 138.

<sup>164</sup> Ética. Parte tercera. Proposición II. Pág. 197.

<sup>165</sup> Ética. Parte tercera. Proposición VII. Pág. 204.



entre ellos al hombre. Y dicha fuerza configura individualidad, en la medida que permite su duración y afirmación. Pero para Spinoza, tampoco hay en relación a la fuerza una individualidad previa, conformadora y originaria.

Estos dos conceptos: el movimiento y reposo (con sus variaciones de velocidad o lentitud) y la fuerza, explican la individuación de los cuerpos, sin apelar a ninguna entidad universal ni metafísica que suponga un privilegio y anterioridad del hombre en la naturaleza.

“Somos una parte de la naturaleza, que no puede concebirse por sí sola, sin las otras partes.”<sup>166</sup>.

En concordancia con este planteo, la potencia con que el hombre persevera en la existencia es limitada y resulta superada por otras. El individuo emerge en movimientos, y la fuerza con que persevera en su existencia está limitada por movimientos y fuerzas que configuran otros individuos.

Con esta explicación, que no es otra para el hombre que la que surge de aplicar las leyes naturales, Spinoza señala la ingenuidad y los prejuicios de los hombres-filósofos que pretenden explicar la constitución del hombre, como ser de conocimiento y de voluntad libre.

Spinoza excluye del alma la voluntad libre, pero no el deseo, que será la “esencia misma del hombre”, deseo que no conlleva “libertad”. Así diferencia el deseo, no libre, de la voluntad, y luego, considera a la voluntad como una ficción.

Para Spinoza creer en la voluntad libre –como Descartes- supone prejuicios que confunden entes reales con entes de razón y que no respetan ni explican las leyes naturales.

Si se desoculta que voluntad libre es una definición de sujeto posible, entre otras, ¿cómo pensar las prácticas educativas, no ya suponiendo a la base sujetos definidos según una voluntad libre y racional que legitima las prácticas de intervención que producen determinados sujetos? Si la crítica a la voluntad libre supone una crítica a la posibilidad de intervención ¿cómo pensar a las prácticas educativas no ya como prácticas de intervención, sino, como encuentros de cuerpos y posibilitar que se trate de

---

<sup>166</sup> Ética. Parte Cuarta. Proposición II. Pág. 292.

encuentros que “convienen”<sup>167</sup>, en el sentido de que aumenten la potencia de los cuerpos que se encuentran?

Para Foucault, el sujeto que estaba a la base de los proyectos modernos, se deshizo, en la medida que mostró su no anterioridad: éste, que estaba puesto a la base, era más bien el producto de los dispositivos o tramas de discursos y de poderes.

Por otra parte, según la exposición presentada, Deleuze viene a mostrar que la filosofía crea conceptos con nombres propios; y, al señalar que la voluntad libre supone el sistema conceptual cartesiano, y que la obra de Spinoza conforma otros conceptos, muestra la arbitrariedad del sistema conceptual que legitimó las prácticas educativas, abriendo así otras posibilidades no hegemónicas.

Entonces, la filosofía -como actividad crítica del pensamiento para ver si es posible pensar de otra manera, o como producción de conceptos con nombres propios-, “interviene” desocultando falsas transparencias que se constituyen cuando se cristalizan hábitos y pensamientos.

Asumimos la filosofía de la educación como práctica crítica, formando parte del lo que Foucault señala como el papel del intelectual: “El Trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización (en que él juega su oficio específico de intelectual) y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios, y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (desempeñando su papel de ciudadano).”<sup>168</sup>.

Las posibilidades de la filosofía de la educación de intervenir en las prácticas educativas emergen cuando, en nuestro trabajo de lectura y escritura, asumimos la tarea

---

<sup>167</sup> Cfr. G. Deleuze. (2006). *Ibíd.* “A los afectos que son aumentos de potencia los llamaremos alegrías. A los afectos que son disminuciones de potencia los llamaremos tristezas”. Pág. 82. “la cosa cuyas relaciones no convienen con la mía me afecta de tristeza, es decir, disminuye mi potencia de actuar”. Pág. 83. “al contrario, en la alegría encuentro algo que conviene con mis relaciones”. Pág. 85.

<sup>168</sup> M. Foucault. (1984). “El interés por la verdad” en *Saber y Verdad*. Madrid. Ed. La Piqueta. Pág. 239.

de: interrogar lo que aparece como evidente; y de mostrar que los conceptos que se presentan como lo más objetivo, son el invento subjetivo de un filósofo y que podemos inventar o elegir otros. Se trata, en esta actividad crítica, de “desocultar transparencias”, para ver si es posible pensar de otra manera, asumiendo que la producción de conceptos es lo propio de la filosofía.

“No me inventes demasiado”, le dice Ludmila, personaje de Julio Cortázar en “El libro de Manuel”, a Marcos. Me quedó resonando como un pedido de libertad, como un pedido de des-sujeción de los discursos y de los poderes que producen, que inventan al sujeto que nombran y capturan, y que luego definen como voluntarioso y libre, fundamentando así tal operación de amarre. “No me inventes demasiado” denuncia esa producción y reclama que se ensayen modos de invención en los que el deseo de cada uno pueda estar incluido en las opciones. La invención es tan necesaria como humana, pero sabemos que las barajas conceptuales con las que se produce pueden ser diferentes.

Palabras Clave: sujeto- filosofía- práctica- conceptos-.

# **La comunidad de indagación como posibilitante del reconocimiento recíproco (Por una educación ético-emocional)**

**Deborah Techera**

**Jacqueline Fernández**

Este trabajo se divide en dos partes. En la primera se describen las relaciones de reconocimiento recíproco desde la teoría de Axel Honneth, dando cuenta de la forma en que posibilitan el desarrollo de adecuadas autorreferencias y autorrelaciones prácticas en los sujetos, para luego en la segunda parte pensar la metodología educativa de comunidad de indagación como una instancia práctica de estas formas de reconocimiento y por tanto un espacio de desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.

## **1- Los patrones de reconocimiento intersubjetivo en la teoría crítica de Honneth**

En su desarrollo de una teoría crítica de la sociedad, Axel Honneth retoma el concepto de “lucha por el reconocimiento” del Hegel del periodo de Jena, dando cuenta a partir de tal reconstrucción, de tres formas de reconocimiento diferenciadas: amor, derecho y solidaridad, que se entrelazan en un proceso de ampliación motivado por el conflicto que ellas mismas potencialmente encierran. Otro ingrediente clave del trabajo de Honneth es la psicología social de G.H. Mead de donde incorpora el concepto intersubjetivo de persona desde bases empíricas. La formación de la identidad práctica del sujeto presupone para éste la experiencia del reconocimiento intersubjetivo y también la lucha por el reconocimiento reaparece en este esquema teórico postmetafísico como elemento clave mediador entre los mismos tres estadios de reconocimiento. Con estos elementos puede dar cuenta de los procesos del cambio social en tanto estos pueden describirse y explicarse en referencia a pretensiones normativas de los grupos organizados que llevan adelante la lucha por el reconocimiento. Estas pretensiones emergentes que motivan el conflicto por el cambio están ya depositadas, como dijimos, en la estructura de las relaciones de reconocimiento existentes.

La afirmación fuerte aquí es que “[...] la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales” (Honneth, 1997, p.114). De este modo el sujeto gana en delimitaciones mientras se ensanchan las relaciones de reconocimiento que lo contienen.

En la secuencia de las formas de reconocimiento de amor, derecho y solidaridad, en el sujeto crece paulatinamente el grado de relación positiva consigo mismo, desarrollando correlativamente su autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Para Honneth se justifica la división de las tres formas de reconocimiento en tanto se asocian con tres medios de expresión social, tres autorreferencias posibles y tres potenciales de desarrollo que constituyen tipos autónomos.

A continuación se dará cuenta de la forma específica de relación intersubjetiva que constituye el modelo de cada forma de reconocimiento junto con la autorrelación práctica que permite establecer en los sujetos que de ellas son parte. Esta descripción servirá en la segunda parte del trabajo para reconocer en las formas de vínculo que se establecen en el contexto de interacción específico de la comunidad de indagación las relaciones de reconocimiento que aquí se perfilan.

### **1.1 -Las relaciones de amor**

La forma específica del reconocimiento recíproco que configura las relaciones de amor tal como Hegel las describió, encuentra su correlato empírico especialmente en los desarrollos psicológicos de Winnicott y Benjamin, en los que se describe el surgimiento del vínculo primario de amor en la relación madre-hijo, dando cuenta del proceso en que éstos logran surgir como seres diferenciados y con fuertes lazos afectivos a partir de la ruptura de la simbiosis primaria que intersubjetivamente comparten. El vínculo primario de “amor” se constituye a partir de la posibilidad de que el niño y la madre logren un equilibrio entre simbiosis y autoafirmación. El proceso que lleva a este equilibrio parte de la simbiosis primaria que madre e hijo sostienen en los primeros meses de vida del bebé, etapa en la que pueden sentirse “uno”. Cuando la madre devuelve su atención hacia los aspectos de su vida que habían quedado de lado por su alta dedicación al niño, éste empieza paulatinamente a descubrir el alcance y la significación de ese cambio ocurrido en su relación con la madre; la madre ya no responde a su voluntad en los términos de la simbiosis. El niño constata esta nueva situación a través de actos de agresión contra la madre, si ésta responde no retornando al

estado de simbiosis para evitarlos, ni con formas de desamor, sino manteniendo sus negativas pero sin interrumpir su dedicación amorosa, le posibilita al niño un importante primer aprendizaje sobre las formas de vínculo con otros. Al mantener el contacto satisfactorio con la madre, el niño aprende que el amor de ésta no es exclusividad de la relación simbiótica, que pueden amarse sabiéndose diferenciados. La agresión del niño, por otra parte le enseña a la madre que sus intereses no son los del niño y esa experiencia empuja su propio proceso de diferenciación de éste.

El niño comienza su propio proceso cognitivo de diferenciación entre sí y el entorno, de donde se le abre un espacio en el que tiene que “ser solo”. El éxito en ésta nueva forma de relacionarse consigo mismo depende de la confianza en que la madre estará ahí en los momentos en que él la necesite, sólo de este modo logrará conciliar su carácter necesitante (del amor de las personas amadas), con su propia autonomía. De este modo aprende a confiar en la estabilidad de su nueva configuración, a confiar en sí mismo. Ésta autorrelación práctica de autoconfianza, requiere entonces para su desarrollo el contexto de una relación de amor, donde se dé tanto la delimitación como la conexión como el otro. Este es el modelo de todas las formas maduras de amor. La relación madre hijo como relación primaria de amor genera las bases para futuras relaciones de amor, entendidas como toda relación en la que existan fuertes lazos afectivos.

### **1.2 -El reconocimiento jurídico**

Mientras en las sociedades tradicionales a los sujetos en tanto miembros de la comunidad les correspondían ciertos derechos según las posiciones sociales que ocupaban en una desigual ordenación estamental, la transición a las sociedades modernas generó una nueva relación de reconocimiento universalista que según Honneth interpreta el reconocimiento jurídico en Hegel, éste deberá de articularse sobre principios morales universales, de donde el sistema de derecho puede responder a los intereses de todos los miembros de la sociedad sin privilegios ni excepciones.

La filosofía política moderna propone criterios nuevos de legitimación de las formas sociales sobre coerciones fundantes que se basan en la compatibilidad racional acerca de las normas discutibles. El nuevo sistema de derechos fundado sobre ésta base puede ser entendido entonces, como expresión de los intereses generalizables de todos los miembros de la sociedad, gracias a lo cual puede esperarse una disposición al cumplimiento de las normas por parte de los sujetos. Si los sujetos en tanto libres e iguales están de acuerdo con éstas, en su cumplimiento, logran reconocerse

recíprocamente como personas capaces de decidir racionalmente acerca de normas morales en su autonomía individual.

El respeto moral que se sigue de tal reconocimiento, en el sentido de Kant, no es sólo un reconocimiento cognitivo del valor del otro sino que debe estar asociado a un saber práctico acerca de qué límites impone el respeto al otro sobre mi esfera de acción. “Reconocer a cualquier hombre como persona debe entonces significar actuar respecto a todos en la forma que moralmente nos obligan las cualidades de persona” (Honneth, 1997, p.138). Pero ¿Cuáles son estas cualidades? Son las que garantizan en los sujetos la capacidad de decidir racionalmente en lo que respecta a su autonomía individual. Sin asegurar esta condición de los sujetos no tendría sentido que se sientan impelidos a organizarse bajo tal derecho. Entonces, según cómo se conciba el proceso legitimador básico, serán las habilidades que tenga que tener un sujeto para poder participar en él.

Tener derechos es poder elevar pretensiones socialmente aceptadas a la vez que se adquiere la conciencia de que se cuenta con el respeto de los demás para las mismas. Se logra así concebir el propio obrar como exteriorización de autonomía respetada por todos. La experiencia de reconocimiento jurídico, por tanto, le permite al sujeto lograr su autorrespeto.

### **1.3- La valoración social**

Una tercer y más amplia forma de reconocimiento es la que en este contexto referimos como valoración social. En ésta lo que se reconoce en los sujetos son las cualidades y facultades específicas de cada uno. Se expresa a través del marco simbólico de orientación que la sociedad comparte, este conjunto de objetivos y valores éticos de una sociedad conforma entonces el sistema de referencia para la valoración de determinadas cualidades de la personalidad en tanto éstas contribuyen con la realización de aquellos. La valoración social depende entonces del autoentendimiento cultural de la sociedad; esta forma de reconocimiento requiere de una vida social cohesionada cuyos miembros comparten un sistema de valores en tanto comparten objetivos comunes.

El nuevo orden de reconocimiento de la valoración social legitima la defensa de las formas propias de autocomprensión y reconoce a través de la consideración social el valor de cada forma de autorrealización, en tanto con ellas los sujetos contribuyen a la realización de los objetivos comunes. Dado un horizonte de valor intersubjetivo desde el cual los sujetos puedan reconocer el valor y la significación de las capacidades y cualidades de otro, los vínculos entre quienes comparten este horizonte serán entonces solidarios. Los sujetos participarán recíprocamente en sus vidas al tiempo en que esta

interacción les enseña el valor de los otros para la contribución al objetivo común. Descubren en la práctica compartida de enfrentarse a la realización de un objetivo que de algún modo se les resiste, las formas en que sus compañeros ayudan a lograr las metas, estas capacidades recientemente descubiertas se tornan valiosas para dicho grupo, ensanchándose de este modo el conjunto de las cualidades consideradas como valiosas.

El cambio que opera en la valoración social gracias al nuevo orden de reconocimiento de las sociedades modernas, genera que el sujeto deba referir el respeto del que goza a sí mismo y no al grupo como en el orden de reconocimiento premoderno. Esto genera en el sujeto la conciencia de que posee cualidades que le hacen merecedor del reconocimiento de otros, otorgándose valor a sí mismo, el sentimiento del propio valor que el sujeto alberga se denomina en este contexto teórico “autoestima”.

## **2- La comunidad de indagación como espacio de desarrollo de las relaciones de reconocimiento recíproco y las respectivas autorrelaciones prácticas en los sujetos.**

### **2.1- Las prácticas de comunidad de indagación**

El concepto de “comunidad de indagación” proviene de las reflexiones sobre la ciencia de Charles Peirce, quien lo utilizó por primera vez a fines del siglo XIX para dar cuenta de la comunidad de científicos. La comunidad de indagación desde su caracterización básica se constituye por un grupo de individuos cualquiera que se involucran en un proceso de investigación para resolver situaciones problemáticas de diversa índole. El proceso pone el acento en el carácter social de la formación del conocimiento, el cual surge necesariamente de un contexto social y requiere para su legitimación acuerdos intersubjetivos entre quienes forman parte del mismo. John Dewey incorporó este marco de trabajo grupal de indagación al contexto educativo, y más tarde Matthew Lipman diseñó una metodología específica para utilizar en el aula que desemboca en el programa de “filosofía para niños”. Los desarrollos de Lipman constituyen un punto fuerte desde el que concebir la comunidad de indagación en este trabajo (Cfr. Lipman, 1998).

Para Martínez Navarro<sup>169</sup> los objetivos que el programa de Lipman se propone alcanzar “[...] al ser llevado a la práctica en la educación escolar son, en síntesis, los

---

<sup>169</sup> Martínez Navarro, *La clase como una comunidad de investigación*, en [http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase\\_Comunidad\\_Investigación.pdf](http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigación.pdf)



siguientes: mejora de la capacidad para razonar, desarrollo de la creatividad, crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de la comprensión ética y desarrollo de la capacidad para encontrar significado en la experiencia.”(Martínez Navarro, p. 1).

La vía educativa básica para la indagación grupal en la que se centra la metodología es el diálogo. La comunidad de indagación desde sus objetivos establece fuertes compromisos con ideales democráticos, en este contexto “aprender a pensar significa adoptar una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. La convicción que subyace en esta propuesta educativa es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y solidarias si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda. Y correlativamente, no se puede conseguir semejante comunidad si no se promueve en sus miembros un modo de pensar y de actuar que sea cada vez más consciente, más autónomo y más solidario. Hay en este programa educativo un compromiso explícito con los valores morales y políticos que definen una democracia plena, participativa, integral. Valores como la búsqueda sincera de la verdad, el respeto por los demás y por uno mismo, la esperanza en que la libre investigación y discusión en un marco de respeto mutuo nos han de conducir a un mundo mejor, la renuncia voluntaria a los intereses mezquinos en pro de una comunidad más justa, son algunos de los motores de este programa.

En este trabajo la comunidad de indagación sigue los planteos de Lipman en tanto pretende el desarrollo de un pensamiento que sea crítico y a su vez creativo, agregando como otro de los elementos constitutivos el aporte de Ann M. Sharp, quien enfatiza la dimensión cuidante del pensamiento que se pretende desarrollar. Para Sharp: “En un buen trabajo de indagación en comunidad debemos contar con el apoyo de nuestras emociones para llevar a la conciencia las facetas significativas de lo que ocurre en nuestros entornos cotidianos y para señalar su importancia. Este tipo de investigación debe entonces, tomar la forma de un pensamiento cuidadoso (*caring thinking*). Éste se expresa a través de actividades como la apreciación, la estimación, la valoración, la celebración, la evaluación; o la preocupación, el consuelo y el cuidado de, o la empatía y simpatía con otros; en tal sentido, el pensamiento cuidadoso -una fusión de competencias tanto cognitivas como emocionales- hace que se lleven a la conciencia los aspectos morales de la vida.”(Sharp, 2007, p. 3)

Por último queremos aclarar que si bien se toman las principales líneas de caracterización de una práctica que fue pensada fundamentalmente para niños y

adolescentes, creemos es idónea también para el trabajo educativo con adultos, en busca de los mismos objetivos; y destacar el acento que entendemos debe tener el trabajo con narraciones en esta práctica.<sup>170</sup>

## **2.2- La práctica de Comunidad de indagación y las esferas de reconocimiento recíproco.**

Para mostrar que la experiencia de participación en CI potencia en los participantes modificaciones positivas de sus autorreferencias prácticas debemos mostrar, que la forma de interacción que la metodología propone desde sus lineamientos corresponde a relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco determinadas. Se expondrán las características de la interacción en la práctica de CI que se entienden propias también de las relaciones de reconocimiento que arriba se describen, presentando con esto, una posible justificación de la analogía propuesta.

Además del desarrollo que cada sujeto experimentaría en la forma de su autorrelación práctica, puede analíticamente separarse otro aprendizaje que la metodología promueve. Los sujetos al ser parte de esta forma de interacción aprenden a establecer vínculos basados en formas saludables de reconocimiento recíproco y este crecimiento al favorecer las relaciones incluso fuera de las prácticas de CI, posibilita que los sujetos se vuelvan gentes ya no de reproducción sino de transformación de sus contextos de interacción.

Estos dos niveles de desarrollo son en verdad las dos caras de la moneda de los vínculos de reconocimiento recíproco, desarrollarse en ellos y aprender a establecerlos como la forma del vínculo con otros.

### **2.2.1- Las relaciones de cuidado en la práctica de comunidad de indagación y la autoconfianza.**

En los vínculos de afecto tal como los caracterizamos desde Honneth, se reconoce el carácter necesitante de los sujetos en la atención de estas necesidades por parte de los compañeros de interacción, y el sujeto con la confianza en este apoyo es capaz de ser, hacer y estar solo sin angustias potenciando el desarrollo de su individualidad, sus capacidades creativas, sus opciones propias. Un elemento central del

---

<sup>170</sup> Respecto del lugar de la narración en este desarrollo puede verse, Nussbaum, Justicia Poética, Andrés Bello, 1997, junto con las ampliaciones a esta propuesta de Modzelewski, La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión, Tesis doctoral, Universidad de Valencia, defensa febrero 2013, pp 291-292.

tipo de trabajo en grupo que propone la CI es el reconocer el carácter no autosuficiente de un sujeto aislado para lograr adecuadas comprensiones de los temas relevantes. La participación en estas instancias de intercambio permite a sus participantes aprender sobre su condición de relativa dependencia de los otros, respecto de acceder a posturas más abarcativas y comprensivas sobre los temas que le importan. A su vez los participantes aprenden a exteriorizar sus dudas sobre el tema común en tanto el espacio de diálogo se presenta como un espacio inclusivo donde todas las inquietudes son legítimas, esta exteriorización habilita la indagación colaborativa entre los participantes.

En estas prácticas se trata por lo general sobre temas que refieren a la forma de vida, a la personalidad de los sujetos, a la pertenencia a sus grupos, a sus valoraciones sobre las personas con las que se relaciona y sobre su contexto particular. La recepción cuidadosa y colaboradora de los compañeros de diálogo tiene una relevancia especial en el trabajo sobre estos temas en tanto repercute sobre ellos. Cuando referimos a necesidades en el contexto de la CI evidentemente no se trata de necesidades básicas como las que una madre atiende en su hijo, pero sí se trata de aspectos básicos de la vida que surgen a posteriori de aquellos y que los sujetos necesitan por lo general revisar con otros. Además en tanto estos asuntos implican a toda la identidad del sujeto, la experiencia de intercambio sobre estos temas puede considerarse una experiencia satisfactoria para los participantes, en tanto su totalidad entra en juego en el vínculo cuidante e inclusivo. Ésta experiencia satisfactoria es un elemento clave de la relación de reconocimiento de amor.

Un último elemento en la línea de pensar a la CI como conformando relaciones de reconocimiento recíproco similares a las de los lazos afectivos es el desarrollo de los lazos empáticos que en ella se promueve al dar lugar al compartir la sensibilidad y las experiencias de vida significativas. Pueden mencionarse algunos aspectos concretos de la forma de diálogo colectivo que el tallerista promueve en la comunidad y que contribuyen a generar ese clima de cuidado: el retomar la intervención de otro participante, rescatarla cuando se pierde en la discusión, responder a los planteos de otro o continuarlos, pedir aclaraciones de lo que no haya quedado claro para que la intervención no pierda su sentido, referir a los planteos de otros con tonos que no lastimen o incomoden, etc. Estos elementos se apoyan en un aspecto constitutivo de la metodología. En tanto ésta asume que no busca “la verdad” no da lugar a la posibilidad de que alguien que crea tenerla entre sus manos deslegitime otras perspectivas. Si bien en los comienzos le corresponde al tallerista cuidar la forma de la interacción, la

apropiación de estas pautas de relacionamiento es uno de los principales objetivos del trabajo para el cual se despliegan diversas estrategias que operan en ese sentido.

La CI va paulatinamente constituyéndose en un espacio de diálogo cuidante, donde los sujetos se reconocen mutuamente como necesitados de la ayuda de los otros para lograr mejores comprensiones sobre temas relevantes de sus vidas. Y donde pueden exteriorizar sin miedos sus inquietudes y a su vez apoyados en ese marco cuidante volcarse con confianza a la búsqueda de elementos propios que enriquezcan la discusión. Como vimos con Honneth la vivencia de relaciones de reconocimiento de estas características promueve el desarrollo de la autoconfianza.

Dijimos antes que los vínculos de amor requerían lograr un equilibrio entre la simbiosis y la autoafirmación. Creemos que la relación entre dependencia y autoafirmación entre los participantes que se da en las dinámicas de grupo horizontales (polo autoafirmación) e inclusivas (polo simbiótico) como ésta, es equilibrada en tanto busca la mejor interacción entre estos elementos y desarrolla a la vez los lazos y las individualidades de sus participantes. La experiencia en una práctica equilibrada en este sentido puede permitir tanto el desarrollo de aquellos que previamente sean muy dependientes de la opinión de otros para pensar, como el de quienes sean demasiado centrados en sí mismos. En este sentido la práctica puede operar como regulador de desequilibrios fruto de relaciones afectivas previas tanto de extrema simbiosis como de extremo abandono.

Por último, más allá de ver a la comunidad de indagación misma como un espacio cuidante donde puedan darse ciertas formas de crecimiento en términos de autoconfianza, también es un espacio de aprendizaje sobre los propios vínculos cuidantes, en tanto el sujeto puede vivenciarlos y ensayarlos repetidas veces. Si pensamos en personas que no tienen este tipo de vínculos en su contexto cotidiano, éste espacio se vuelve clave en la posibilidad de que el sujeto en vez de ser reproductor de los mismos se vuelva agente de cambio de las formas de vínculo en su contexto, o por lo menos quiera buscar fuera de aquel vínculos más saludables.

La estrategia de metacognición abre otra fuente de aprendizaje sobre esta forma de relacionamiento, dado que pone en el foco de la reflexión la forma del vínculo. Poder analizar en grupo aspectos como si nos sentimos escuchados cuando hablamos, si no nos animamos a decir algo por vergüenza o otros del estilo, abre la posibilidad de que el sujeto desarrolle conciencia de qué es lo que hace que los vínculos sean cuidantes del otro y qué actitudes le demanda a él una relación de este tipo. Por otro lado también

hace consciente en los sujetos qué es lo que hace que la relación con otros resulte gratificante, no se trata de algo que puede darse o no sin que él tenga forma de influir en ello, sino que depende de muchas de sus actitudes. Así mismo, pueden darse aprendizajes sobre la repercusión que este tipo de vínculo tiene en la relación del sujeto con sí mismo, al ponerse en el foco a la propia forma de entenderse y su desarrollo desde los comienzos del trabajo hasta el momento de la evaluación. Por último, destacar que el poder establecer vínculos de este tipo no sólo es positivo por lo que posibilita en términos de desarrollo de los propios sujetos sino también lo es por lo que evita, relaciones violentas, frustrantes, discriminantes, que promueven la desconfianza en general y boicotean las posibilidades de ser, incluso proyectadas, por quienes desde este contexto no se animan a confiar en que son capaces de darse, con ayuda de otros, mejores formas de vivir.

### **2.2.2- Las normas de la comunidad y el autorrespeto.**

En la regulación del espacio de diálogo en CI el énfasis está puesto en el igual acceso a la palabra, y en el derecho a ser escuchado así como también se cuidan las formas de diálogo para que sean respetuosas. En este sentido el derecho que se reconocen los participantes tiene carácter universal dentro del espacio de diálogo que la comunidad conforma. Este marco de derechos a la interna de la comunidad le muestra al sujeto que su intervención es tan respetable como la de los otros, y que el querer participar y esperar ser escuchado es una demanda legítima en ese espacio. Cuando los sujetos hacen uso de ese derecho, al tiempo que lo respetan en otros, se establecen relaciones de reconocimiento recíproco en tanto personas merecedoras de tal respeto. Y los sujetos gracias a ésta vivencia pueden interiorizar ese respeto en términos de autorrespeto. El tipo de reconocimiento del que hablamos al igual que en el reconocimiento jurídico a nivel de la sociedad civil, no es sólo cognitivo, sino que requiere que el sujeto que reconoce estos derechos en otros, tenga actitudes y acciones coherentes con las exigencias del cumplimiento de este derecho en los otros. En el marco de la CI, la apreciación del valor de las normas o su adecuación a la forma autónoma de entender a los sujetos es un resultado a alcanzar y no una condición de partida. Por lo que la vivencia y la reflexión posibilitarán con el tiempo de trabajo, que los participantes puedan querer las normas y de hecho las elijan.

Aprender sobre el carácter falible y provisional de nuestras perspectivas sobre el mundo, y el carácter plural que las opciones del propio plan de vida presentan en nuestra cultura postradicional, es lo que promueve una verdadera comprensión del

carácter universalista del derecho a la palabra en el espacio de construcción colectiva, sólo desde ese paradigma tiene un verdadero sentido el que todas las perspectivas sean en principio legítimas. Luego la comunidad en tanto crítica podrá desestimar algunas y promover otras a lo largo del desarrollo de la discusión, pero la habilitación de cualquier perspectiva queda sostenida a-priori en base al carácter provisional y falible que se le asigna a la verdad en este contexto. La propuesta educativa también contribuye con el desarrollo de la autonomía, que permite a los sujetos estar “a la altura” de éste derecho, en tanto contribuyen la argumentación, la comparación, el análisis de consecuencias e implicancias de las distintas posturas y el aprender a aprender del intercambio. La CI educa entonces para ser un ciudadano moralmente responsable también en el contexto de la sociedad civil, en tanto promueve la capacidad de argumentar las propias perspectivas, el desarrollo de perspectivas propias, el reconocimiento de que el respeto al otro pone condiciones en mis acciones, y desarrolla lazos empáticos, elemento fundamental del aprendizaje moral.

### **2.2.3- La construcción conceptual conjunta y la autoestima.**

En la CI lo que constituye el horizonte de valores intersubjetivamente compartido experimenta transformaciones con el tiempo de trabajo, esto se debe a que lograr la valoración de ciertas habilidades y actitudes en el diálogo colectivo es uno de los objetivos que ésta se propone. Se trata de una metodología que permite descubrir las virtudes de ciertas formas de participar en el diálogo y promueve la apropiación del valor de éstas por parte de los participantes junto con la autonomía, para las etapas de comunidad madura, de definir su horizonte de valor como grupo. El aprendizaje del valor del aporte del otro se logra de modo similar al que se da a nivel social con el ensanchamiento del conjunto de cualidades que hacen a las personas merecedoras de la estima social; es en la realización de un objetivo común que podemos descubrir la participación del otro como una específica forma de contribuir con tal objetivo. Este descubrimiento puede no darse durante la discusión misma, por eso el trabajo metarreflexivo sobre el lugar que la intervención de cada uno tuvo en el desarrollo de la discusión es una parte esencial de este aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las perspectivas propias a su vez se desarrollan en el intercambio, en tanto las formas en las que entendemos la vida no son dadas de antemano y pueden perfilarse y enriquecerse con éste, así las intervenciones se realimentan enriqueciendo el abordaje del tema y las formas propias desde las que seguir pensándolo.

En los comienzos es el tallerista el que establece lo que sea valioso en ese espacio, lo hace desde el reconocimiento que otorga a las formas de intervención compatibles con el ideal de diálogo que subyace a la metodología de CI, así como también declarando explícitamente sus intenciones para el trabajo. Los participantes pueden así reconocer las capacidades y formas de operar que en ese espacio se entienden como valiosas.

El objetivo común que se propone para el trabajo es el intercambio desde el diálogo sobre aquellos temas que despierten el interés del grupo desde el disparador narrativo, acompañado de una propuesta ética de las formas de interrelación que potencian este trabajo común. Si el objetivo de la comunidad es el de lograr mejores comprensiones del tema común, las intervenciones que aporten elementos nuevos serán consideradas como valiosas, pero siempre y cuando los otros logren considerarlas como verdaderos aportes y esto depende de que el sujeto que exterioriza su perspectiva lo haga de modo que habilite el acceso de otros.

Interviene aquí la claridad de la expresión, su orden, la adecuación de los términos a sus objetos, y fundamentalmente el que se trate de creencias justificadas y ejemplificadas, pues estos aspectos representan vías de acceso complementarias para que los otros puedan acceder a las ideas que exteriorizamos.

Entonces ¿qué es lo que constituye lo valorado en este espacio y lo que el sujeto consecuentemente podrá reconocer como valioso en sí mismo? Si bien esto cambia junto con el conjunto de capacidades que la comunidad entienda aportan al objetivo común y según se entienda éste, podemos resumir las capacidades que hemos mencionado como virtuosas para la construcción colectiva en los términos que presenta en la propuesta educativa que el tallerista orienta. En este sentido podemos destacar el poder presentar las ideas propias de modo articulado con sus justificaciones, con ejemplos que acerquen las posturas a otros y dando cuenta de elementos emotivos que participan en éstas, la creatividad también juega un rol clave en poder tener un punto de vista novedoso que luego ofrecer al grupo, así como la sensibilidad al contexto, o el evaluar la pertinencia de las intervenciones, también el cuidado del otro tiene un valor en este sentido, dado que el objetivo común requiere que las interacciones fluyan de modo armonioso para no quedar ligadas a objetivos distintos al de la construcción grupal como pueden ser los de ofender, defender, destacarse, apoyar, desestimar, discriminar, etc.

## **A modo de conclusión**

El trabajo presentado forma parte de una investigación en curso y por ello no corresponde hablar de conclusiones acerca del mismo. Sin embargo podemos destacar los puntos fundamentales a modo de cierre. La afirmación básica desde la que se parte es el considerar las prácticas de CI como un ámbito educativo-ético-afectivo particularmente propicio para el desarrollo adecuado de las tres autorrelaciones prácticas correspondientes a las formas de reconocimiento teorizadas por Honneth (y consideradas por éste la clave de la reproducción de la vida social, amor, derecho y solidaridad), autoconfianza, autorrespeto y autoestima. ¿En base a qué podemos considerar sostenible esta afirmación? Como hemos intentado dejar claro en el desarrollo de este trabajo, la forma de interacción que la metodología de CI propone, corresponde a relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco determinadas.

Reconocer el carácter no autosuficiente del sujeto aislado es una de las bases de la metodología de CI. El intercambio dialógico dentro de un contexto que legitima todas las intervenciones respetuosas es la forma social de construcción tanto de conocimiento como de relaciones intersubjetivas. De esta forma las relaciones de reconocimiento recíproco (relaciones de cuidado) que se dan en su interior constituyen lazos afectivos fundamentales para la formación de la autoconfianza de los sujetos que se encuentran en ella.

Se agrega a esto que, el igual derecho a la palabra y a ser escuchados con interés es uno de los contenidos normativos más importantes de la CI. Hacer uso de este derecho y respetarlo en los otros (actuando coherentemente con las exigencias de su cumplimiento) da forma a las relaciones de reconocimiento recíproco en términos de respeto (similares a las de la esfera del derecho en Honneth), promoviendo a su vez el autorrespeto como autorrelación práctica. La metodología de CI implica una apertura a perspectivas variadas, reconociendo que todas son igualmente falibles y provisionarias. Será en el desarrollo de la discusión sobre ellas, en todo caso, cuando se pueda elegir promover o descartar alguna perspectiva particular, siempre mediante la argumentación y siendo cuidadosos y respetuosos.

Por último, la autoestima, como autorrelación práctica, es fomentada en la CI por el énfasis puesto en la apreciación del valor de las cualidades y aportes de los otros, relaciones de reconocimiento a nivel de la esfera de la estima social o solidaridad.

Estas son, muy resumidamente, las líneas principales de justificación que encontramos para realizar el paralelismo entre la metodología de comunidad de



indagación como práctica educativa (y por tanto formadora ética y emocional de los sujetos), y la concepción de Honneth de las esferas de reconocimiento y las formas de autorrelación práctica que implican, dentro de su teoría de la lucha por el reconocimiento como motivadora de la reproducción social.

### **Referencias Bibliográficas**

- Honneth, Axel, 1997, *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Grijalbo, Mondadori, Barcelona.
- Lipman, Matthew, 1998, *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de La Torre, Madrid.
- Martínez Navarro, E., *La clase como una comunidad de investigación*, en [http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase\\_Comunidad\\_Investigación.pdf](http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigación.pdf)
- Mead, George Hebert, 1968, *Espíritu persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires.
- Modzelewski, H., 2013, *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Sharp, Ann M., “La educación de las emociones en la comunidad de indagación”, en C. M. Gómez y V. A. Rojas (Coords.), 2007, *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, pp. 55-66.

# LA IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL EN LA RECEPCIÓN ESTÉTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN ÉTICA

**Mónica Isabel Almanza**

El propósito que persigue este artículo es mostrar algunas maneras en que las artes narrativas pueden contribuir a la formación ética<sup>171</sup>. Para ello partiré con la idea de que esta consiste en desarrollar habilidades en los planos afectivo y racional de una persona para favorecer la comprensión humana, la comprensión que orienta las respuestas en torno a cómo vivir y convivir lo mejor posible.

Las artes narrativas son útiles para este proceso porque favorecen, de una manera particular, el *estudio de caso* y la *reflexión crítica*, dos actividades destacadas para la formación ética. En general, el estudio de caso (Kohlberg, 1963; Magun-Jackson, 2004; Nichols, Nichols & Nichols, 2007; Guenther, 2000) se destaca porque es más fácil, por llamarlo de alguna manera, aprender a través de ejemplos concretos que de conceptos desnudos. Un caso concreto permite identificar a los involucrados en una situación, los argumentos que poseen, el contexto en que se encuentran –desde el cual asumen posturas y toman decisiones– y las implicaciones de la acción para sí mismos y para los demás. A su vez, la reflexión crítica (Kohlberg, 1992; Weston, 2002; Salas, 2009) se destaca porque permite valorar el sentido y las implicaciones del conjunto de creencias, discursos, prácticas y representaciones que conforman la moral, y con ello reforzar, rechazar o transformar la escala de valores construida en beneficio de la vida individual y comunitaria.

Entre otras cualidades es particular de las artes narrativas el que permitan estudiar un caso concreto y reflexionar críticamente en torno a las emociones<sup>172</sup>: a través de innumerables ejemplos concretos muestran su complejo desarrollo, las acciones e implicaciones que estas desencadenan, mientras movilizan en el receptor diversidad de emociones que sirven de base para la reflexión crítica. La experiencia estética que posibilita el conocimiento y la reflexión emocional son especialmente importantes para la comprensión humana porque su interacción e

---

<sup>171</sup> La teoría estética y la educativa se han preguntado muchas veces si el arte tiene finalidades, propósitos, y en caso de que los tenga, cuáles podrían ser. Aquí voy a partir de la consideración de que los tiene y que uno de ellos es la formación ética; no es el único propósito que puede lograr, tampoco garantiza su consecución, pero es una posibilidad que vale la pena intentar dentro del contexto educativo.

<sup>172</sup> A lo largo del artículo utilizaré el término emoción aunque en general me voy a referir a la dimensión afectiva compuesta de sensaciones, emociones, sentimientos y estados de ánimo.

integración con la razón es parte fundamental de nuestro vivir humano (Mejía, Almanza y Perafán, 2012).

Maturana (1997) y Baier (1990) ilustran lo anterior sosteniendo que todas nuestras acciones tienen un sustrato emocional. Algunas veces lo desconocemos y algunas otras preferimos omitirlo porque “creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional” (Maturana, 1997, p.19). Sin embargo, cuando descubrimos y entendemos las emociones que fundan las acciones, las que nos habitan, las que avala o exige nuestra comunidad, podemos observar cómo determinan gran parte de nuestras respuestas a diferentes eventos y situaciones, los propósitos que perseguimos –individual o colectivamente– y las formas con las que pretendemos conseguirlos. Por ello es necesaria una formación ética en torno a ellas, pero no una formación que las excluya, sino una que integre emoción y razón, una que sensibilice y reflexione en beneficio de la comprensión humana.

Teniendo esto en cuenta, a continuación intentaré mostrar por qué la formación ética reclama una ampliación de la comprensión, y cómo esto se puede desarrollar a través de la identificación emocional que proporcionan las artes narrativas: la identificación en tanto reconocimiento de las emociones; la identificación emocional en la que el receptor se comunica sensiblemente –posibilitando la simpatía y la empatía con otro–, y la identificación y autoconfrontación de las propias emociones. Estas labores formativas pueden o no presentarse en su totalidad, simultáneamente o por fases, lo importante de ellas es que favorecen el conocimiento y la comunicación sensible y con ello pueden ampliar la comprensión.

### **La importancia de la comprensión humana**

La formación ética precisa conocer a otros humanos porque para una persona será especialmente difícil avanzar por este camino si los desconoce, si no los reconoce como tal o si no logra comunicarse con ellos. Tal como señaló Nussbaum (2005), es necesario conocer a otros humanos porque el desconocimiento del otro, la ignorancia, son fuentes seguras de desprecio. Nótese que muchas prácticas excluyentes se sustentan con la idea de que el otro, al ser diferente, no merece los mismos derechos ni las mismas oportunidades que “nosotros”, pues probablemente ni siquiera *siente* como “nosotros”. Esta condición impulsa a que sea más fácil ver al otro simplemente como un cuerpo que puede ser usado para nuestros propios fines, buenos o malos; a que sea más fácil identificar las diferencias étnicas, económicas, sexuales, culturales, etc. y justificar a través de ellas distintos argumentos excluyentes de nuestra moral; y a que sea inevitablemente más fácil ver como humano solo a aquel se asemeja mucho a nosotros. Morin llama la atención al respecto subrayando que por ello la ética requiere vencer,

además de la indiferencia, los obstáculos del egocentrismo y el sociocentrismo, “cuya característica común es considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano” (2000, p.73).

Sin embargo, comprender a otro no es el resultado de la información objetiva que obtenemos de él, esta sucede cuando se convierte en parte integrante de nuestra propia estructura. Comprender en este sentido va más allá de la explicación intelectual u objetiva, es una que involucra la sensibilidad, que llega un plano *intersubjetivo* en el que los humanos nos comprendemos unos a otros afectivamente. Para Morin esta ampliación de la comprensión es necesaria porque la explicación es suficiente para comprender las cosas anónimas o materiales, pero no lo es para la comprensión humana, “esta implica un conocimiento de sujeto a sujeto (...) comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y proyección” (2000, p.77).

Esto conduce a considerar que la dimensión receptiva de la experiencia estética se pueda prestar como herramienta para la formación ética, pues es una fuente sensible de conocimiento humano y un medio de comunicación sensible entre estos; es decir, permite que a través del *gozo* de la experiencia el receptor oriente su ética al desarrollar y ampliar su comprensión sobre los otros y también sobre sí mismo.

¿Por qué experimentar el gozo estético puede orientar la ética? A pesar de que Dewey consideraba que las teorías estéticas fracasan cuando asignan un propósito moral directo al arte, señaló que “independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores” (1945, p. 25), por tanto, toda experiencia por sí misma es educativa; convendrá entonces que ayude a crecer y a madurar al individuo en vez de que genere una *antipatía* que desaliente el aprendizaje. Además, sostuvo que la experiencia estética es de carácter integral: el individuo que la experimenta está totalmente atento –racional y afectivamente– a la manera como se desarrolla la experiencia, a la manera en que las partes se relacionan para consolidar el sentido. Las preocupaciones de la vida cotidiana, la pesadez del pasado o la angustia que genera la expectativa del futuro son olvidadas en el goce del presente; para Dewey (1949) esto indica que el individuo se encuentra plenamente vivo. Esta actitud de goce estético que él exige trasladar a todas las experiencias de la vida es, por supuesto, una gran orientación ética: permite conocer y aprender de un estado de vida posible en el que cada parte –incluidos obstáculos y sufrimientos– es necesaria para la consolidación del sentido de la experiencia de la vida.

Pero aún hay más formas en que la experiencia estética –si esta es una actividad propuesta dentro del contexto educativo–, puede favorecer la formación ética; por ejemplo

ayudando, mediante el estudio de caso y la reflexión crítica, a conocer y comunicarse mejor con los otros y consigo mismo.

### **Conocedor de humanos**

Alguna vez Fernando Pessoa exclamó: “¡hay tantos personajes de novela que conozco mejor que a ese yo mismo que llevo dentro!” (1987, p. 34). Qué maravillosa posibilidad esta: que podamos conocer en pocas páginas, en pocas horas, a otros humanos a través de las artes, y que en muchas ocasiones nos sean estos más fáciles de comprender que a los que tenemos cerca o a nosotros mismos.

Las artes narrativas permiten conocer a otros humanos en otras situaciones y en otros modos de interacción; identificar otras formas de sentir, pensar, actuar; reconocer las diferencias por las distancias culturales, prácticas, ideológicas, emocionales, etc. con un individuo o un grupo social. Permiten encontrar, en fin, innumerables ejemplos de vida humana que amplían y enriquecen el horizonte cognitivo, ya sea porque enriquecen la comprensión sobre la afectividad al mostrar en qué consisten las emociones, cómo se experimentan, cómo se desarrollan, qué consecuencias pueden traer, cómo se afrontan; o porque renuevan la percepción de las cosas al ver con nuevos ojos –o a través de otros ojos– distintas formas de vida humana. Esto puede explicar el valor que la literatura y las artes tienen para nosotros, “producen una ampliación y profundización de nuestra propia experiencia, haciéndola menos local y provinciana cuando comprendemos, por su medio, las actitudes básicas en otras formas de experiencia” (Dewey, 1949, p.293).

Ampliar el conocimiento acerca de los otros puede desencadenar un genuino interés por los demás, puede ayudar a combatir la indiferencia. Por supuesto, adquirir el gusto por la recepción estética no garantiza que la persona se solidarice con los otros; pero ello puede ocurrir, en el caso que nos ocupa, si el estudio de caso ayuda a responder críticamente preguntas en torno a las emociones que aquellos experimentan: en qué consisten, cómo los afectan, cómo se desarrollan, porqué son deseables o indeseables, qué consecuencias traen para sí mismo y para los demás. En suma, cómo la vida afectiva del personaje es parte fundamental de la manera como orienta su vida y de como establece relaciones consigo mismo, con los otros y el entorno. Esto puede sensibilizar al receptor al mostrarle que comparte con el resto de humanos la capacidad de emocionarse, y que las emociones pueden manifestarse y afectar de maneras muy similares en ambas partes; es decir, que los otros no son tan distintos a él, sienten de maneras muy parecidas, y esto tal vez esto le podría enseñar que al ser humano, como diría Terencio, nada de lo humano le es ajeno.

## La comunicación humana

Para lograr comprender a otros humanos además de conocerlos, también es necesario establecer con ellos una comunicación sensible. A esta comunicación Jauss la llamó *dimensión intersubjetiva o comunicativa de la experiencia estética*. Él considera que esta dimensión, que se posibilita gracias a la recepción, “puede tramitar modos de comportamiento, configurarlos nuevamente o quebrar modelos acostumbrados en beneficio de nuevas orientaciones para la acción” (2002, p.78) al producir la posibilidad de que la experiencia estética no quede encerrada en el círculo de la experiencia propia sino que se expanda a la experiencia ajena “en el nivel de identificaciones espontáneas como admiración, estremecimiento, emoción, compasión, risa” (Jauss, 2002, p.76).

El tema de la identificación emocional del receptor con las emociones de los personajes no es un tema nuevo en la teoría estética. No obstante, esta no ha sido suficientemente investigada ni en cada una de las artes ni comparativamente, por ello solo hay esbozos de sus beneficios para la praxis social (Jauss, 2002). Esto responde a que en la teoría estética en general, –conjunto de las teorías que consideran que el arte no tiene ninguna finalidad con las que sí lo encuentran–, ha visto las identificaciones como algo peligroso, negativo, adoctrinador o vulgar.

Prueba de ello son algunos niveles en que la discusión sobre la identificación emocional ha transitado: la preocupación platónica de que la poesía pueda confundir con sus mentiras al receptor; las posturas más conservadoras que consideran que puede estimularlo a cometer crímenes; el reclamo de aquellas que consideran que el arte debe permanecer libre de cualquier tipo de condicionamiento o finalidad; las que consideran que el gozo de la experiencia es suficiente ganancia como para buscarle beneficios sociales; las que consideran que las obras están limitadas a cierto contenido, a cierto nivel de verdad, por lo que no pueden responder a demandas éticas; las que encuentran que el receptor debe ser librado de condicionamientos a través del distanciamiento y no de la identificación; o las que consideran que las identificaciones sólo sirven al cuerpo de persuasión y dominio que efectúa el Estado por medio de la industria cultural.

A pesar de los variados argumentos en contra, la identificación emocional moviliza en el receptor un conjunto de emociones que son útiles para la formación ética: primero, porque cuando el receptor identifica las emociones por las que pasan los personajes y logra sentir las mismas u otras le recuerda, aunque no sea conscientemente, que a pesar de cualquier tipo de distancia –género, raza, país, edad, época, religión, etc.– comparte con otros un conjunto de

emociones; en otras palabras, le recuerda que él y el otro sienten de maneras similares. Esta comprensión puede librar al receptor de su propio extrañamiento, así lo entendió Bloom llegando a declarar que “la lectura imaginativa es encuentro con lo otro, y por eso alivia la soledad” (2000, p.5).

Segundo, porque permiten al receptor educar su sensibilidad al experimentar situaciones y emociones que probablemente no había imaginado, que no quiera o no pueda experimentar en la vida ordinaria pero que pervivirán y lo prepararán para futuras experiencias las propias (recuérdese Dewey). Tercero, porque permiten purificar las propias emociones, tal como propuso el modelo aristotélico al considerar la *catharsis* la propiedad esencial de la experiencia estética, según la cual el fin de la tragedia –y posiblemente la comedia– es la purificación de las emociones a base de provocarlas en el espectador. La purificación es posible porque las pasiones que lo impurifican se descargan cuando las vive imaginariamente en otra vida, conquistando así su propia claridad<sup>173</sup>. Derivada de las anteriores, la identificación emocional permite entrar desarrollar respuestas emocionales que sirven para comunicarse sensiblemente con otro y a la vez para reflexionar críticamente sobre sus propios afectos, con lo cual el receptor puede reforzar, rechazar o transformar la propia moral en respuesta a la antipatía, la simpatía o empatía que siente por ciertos personajes o situaciones<sup>174</sup>.

### **Identificación simpática**

En el caso de la identificación simpática con el héroe, el receptor se maravilla por las formas en que este vence obstáculos o al menos se enfrenta a ellos. Esto posibilita que se afirmen modelos de conducta pero a la vez se libre al receptor de la normatividad al mostrarle, mediante el ejemplo concreto, que la virtud del héroe responde a la interacción entre las propias facultades y las circunstancias en las que se encuentra.

El modelo heroico griego ilustra bastante bien esta idea al presentarlo a través de varios de personajes. Teseo, Aquiles, Héctor, Atalanta, Hércules, Orfeo, Jasón, etc. encarnaban el modelo heroico, perseguían el mismo objetivo pero diferían en los métodos para conseguirlo. Las circunstancias particulares de cada uno ponían a prueba sus propias habilidades para

---

<sup>173</sup> Nótese que este modelo funciona bajo la misma lógica que funciona parte de la medicina, por ejemplo, en cuanto a las vacunas y al suero antiofídico. Una dosis pequeña y controlada del virus o del veneno permiten al cuerpo prepararse para saber luchar cuando el virus ataque o para detener el efecto del veneno.

<sup>174</sup> También la apatía, que hace parte del sistema de afectos, puede ser útil para la formación ética pero en este arte artículo no fue desarroada esta respuesta emocional.

acceder al honor y la gloria, a la virtud, sin que alguno –por fuera de las preferencias particulares del receptor– llegara a considerarse más heroico que otro<sup>175</sup>.

La identificación simpática, en tanto sincroniza, sintoniza al receptor con el personaje, genera emociones relacionadas con el agrado hacia el otro; por ello, entre otras, puede generar admiración y con esto hacer posible la consideración de que hay otros mejores que él, otros que tienen más altas formas de ver y actuar en el mundo. A su vez, la admiración puede impulsar la imitación; no obstante, este impulso puede ser formativo siempre y cuando no funcione bajo la esperanza de que el receptor repita en su vida cotidiana las acciones del héroe, que sea igual al héroe sino que aprenda sobre él. Nadie puede ni debe ser como otro pero puede aprender de otros cómo prepararse para futuras experiencias propias. Aprender a ver en otros sus virtudes, a reconocerlas y disponerse a aprender de ellas sería un gran logro en este mundo competitivo que impulsa a ser siempre el mejor. Admirar y aprender, en vez de envidiar o despreciar las virtudes ajenas, podría orientar la acción en beneficio de la vida individual y comunitaria.

Sin embargo, la admiración a través de la identificación simpática puede ser especialmente formativa cuando el receptor reflexiona críticamente sobre su propia moral. Es decir, cuando se autoconfronta y descubre qué es lo que realmente le simpatiza del personaje, qué tanto de lo que le simpatiza del otro tan solo es una respuesta automática a discursos, prácticas, creencias y representaciones que el cuerpo social al que pertenece avala o exige; qué sentido tiene esto y qué implica para el individuo, para la comunidad, para la especie humana.

En la misma medida, cuando el receptor siente *antipatía* por ciertos personajes o actitudes, la reflexión crítica es notablemente importante, pues evita que no solo se realice un refuerzo a ideas preconcebidas sino se aproveche la oportunidad para valorar el sentido y las implicaciones de su propia moral. Esta se puede reforzar al comprender mejor las razones que lo distancian del otro, o se puede transformar, por ejemplo, si al cuestionar su antipatía logra descubrir que de su parte hay un trasfondo excluyente o discriminatorio, hay algún discurso que avala el egocentrismo o el sociocentrismo.

En suma, las artes narrativas proporcionan ejemplos concretos con los cuales el receptor puede identificar qué emociones y actitudes le agradan o le disgustan de los demás humanos y reflexionar críticamente sobre estos. Esto puede ser una herramienta formativa porque al estar atento de sí el receptor puede alejarse del peligro de las representaciones, del peligro que consiste dejarlas entrar a la mente sin examinarlas o sin saber analizar qué representan (Foucault, 2009), pues estas pueden determinar el rumbo de la existencia y sepultar la

---

<sup>175</sup> En el canto XXIV de *La Ilíada* los dioses les otorgan honor por igual a Aquiles y a Héctor.



posibilidad de llegar a ser quien se debía ser, pues simplemente la persona se ha lanzado a una persecución ciega de fines y metas ajenas.

### **La identificación empática**

La identificación simpática –y la antipática– del receptor se complementa con la identificación empática, en la cual el receptor se sitúa en el estado anímico del personaje: encuentra en el personaje y en él emociones comunes. Según Jauss “con ello se cubre el hiato entre instalación estética y la praxis moral, hiato que en la identificación admirativa es salvado por el poder inconsciente que ejerce el modelo perfecto y que se salva en la identificación empática por la fuerza solidaria de la compasión” (2002, p.84).

La identificación empática puede ser formativa, por ejemplo, cuando ilustra cómo el personaje –probablemente un héroe– que se encuentra en situaciones trágicas padece un estado vulnerable que cualquiera puede padecer. El reconocimiento de las formas que esta adquiere reconcilia al receptor con el modelo admirativo, suprime las distancias, de modo que encuentra en el personaje y en sí mismo la condición universal de la vulnerabilidad.

El asunto de la vulnerabilidad es de primordial importancia para orientar las acciones en el mundo porque parece ser “el núcleo de la vergüenza y el miedo y de nuestra lucha por la dignidad pero también es el punto de partida de la dicha, la creatividad, la pertenencia y el amor” (Brown, 2010, '14). Lo anterior se explica porque la vergüenza representa el temor a la desconexión, el temor a que otro sepa o vea algo propio que impida ser digno de entrar en contacto. La vergüenza se sustenta del sentimiento de no ser lo suficientemente bueno –bello, inteligente, poderoso, exitoso, etc.– como para ser digno de aceptación. A su vez, el temor se presenta por la falta de control y predicción, la falta de comprensión por lo que sucede y la falta de certezas sobre lo que vendrá. Ambas emociones producen un profundo sentimiento de vulnerabilidad.

La vulnerabilidad es un estado que debe ser aceptado para posibilitar la permanencia en el mundo y gozar de la presencia propia y ajena, para gozar de la vida en el sentido estético del que Dewey (1949) habló. No aceptar la vulnerabilidad puede conducir, en un extremo, al intento de adormecerla<sup>176</sup> para evitar el sufrimiento, la vergüenza, el temor, el dolor, la decepción o la impotencia; aún a sabiendas de que las emociones no desaparecen por el hecho de no tomarlas

---

<sup>176</sup> Brown denuncia que: “somos los adultos más endeudados, obesos, adictos y medicados de la historia de EE.UU” (2010, '18)

en cuenta, de evadirlas o reprimirlas, sino que se corre el riesgo de que se recrudezcan en el interior o de que busquen formas negativas de expresión.

En el otro extremo, la negación de la vulnerabilidad puede conducir a la búsqueda angustiante e inacabable de estados y formas que no solo le permitan ser lo suficientemente bueno –bello, inteligente, poderoso, exitoso– como para ser digno de conexión sino que lo conduzcan a desear ser el mejor, a ansiar instalarse en planos de superioridad individual o colectiva.

Estas equivocadas luchas por la invulnerabilidad, que estigmatizan las debilidades y las limitaciones, resultan distanciando a los individuos al imponer barreras que las ocultan, al avalar cualquier método para la consecución de los fines o al reproducir prejuicios, sectarismos, estereotipos, esquemas sociales y políticos que afectan o impiden las relaciones saludables del individuo consigo mismo y con los demás. Por su parte, el temor puede generar reacciones como el obstinado arraigamiento a las formas conocidas, el desproporcionado amor a lo propio, el territorialismo, el egoísmo de grupo o la tendencia a estar por encima del desconocido (Almanza, 2011).

En medio del letargo y el desenfreno se encuentra la comprensión de las limitaciones y debilidades propias de un individuo –o de su comunidad– como partes necesarias para la construcción de la totalidad, sirviendo de base para enfrentarlas sin vergüenza ni temor, para afrontarlas con coraje, para entender que a pesar de ellas se es digno de amor y pertenencia, para tratarse a sí mismo con amabilidad e impulsar la búsqueda de medios para superarlas que no vayan en detrimento propio ni ajeno. Esto es posible porque al reconocer la vulnerabilidad como un estado común capacita la concepción “del mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, con el derecho de intentar satisfacerlas” (Nussbaum, 2010, p.133) y con la oportunidad de lograrlas mediante la reciprocidad, la solidaridad, la compasión y la ayuda mutua.

Sin embargo, la sensibilidad no sólo se educa a través de la empatía hacia el otro en estados trágicos sino también a través de los estados cómicos. Estos últimos entendidos como estados más placenteros por la presencia de la alegría, la felicidad o la dicha, que en la mayoría de ocasiones son expresadas por medio de la risa.

Esto recuerda que tiempo después del surgimiento de la tragedia griega apareció la comedia, equilibrando la identificación empática con personajes ordinarios que se enfrentaban a dificultades de la vida cotidiana, en contraposición al héroe virtuoso que se enfrentaba a situaciones extraordinarias. La empatía cómica posibilitó nuevos tipos de trasgresión, observación o afirmación de modelos por medio de otra forma de percibir la vulnerabilidad.

Es conocido el hecho de que el segundo libro de la *Poética* de Aristóteles, dedicado a la comedia, se perdió y por lo tanto se ha convertido en un enigma qué decían sus páginas. Sin embargo, Umberto Eco (2005) llegó a imaginar que ese libro presentaba como milagrosa medicina a la comedia al producir la purificación catártica de las pasiones a través de la representación del defecto, del vicio, de la debilidad. Las faltas de carácter de los personajes o las comunidades son mostrados generalmente de forma extravagante en las producciones cómicas porque al presentar “la visión del mundo al revés, distorsionada, es capaz de revelar mejor que la visión convencional, directa, algunas verdades ocultas” (Berger, 1999, p. 55). De allí se desprende que parte de “la utilidad de la comedia reside en que corrige los vicios de los hombres” (Moliere citado en Berger, 1999, p.56) al poner en evidencia que estos se transforman en obstáculos para la consecución del bienestar individual o social.

La aceptación de la vulnerabilidad y el ánimo de afrontarla a través de la comicidad y el humor puede también prestar un beneficio social. Tomar con sentido del humor los defectos propios y ajenos, encontrar la parte cómica a las situaciones también conduce a entendernos como seres humanos, a posibilitar la comprensión de manera menos rígida, a desarrollar la confianza en los demás, a inhibir las respuestas negativas y a permitir la comunicación. Esto indica que el sentido del humor, como forma sensible del carácter, también debe ser educado y que es posible hacerlo mediante la ejemplificación de la variedad de tipos de humor. Al respecto Berger, de la segunda parte de su libro *La risa redentora*, indica que es “un horizonte de diferentes géneros, o formas de expresión, de lo cómico. Éstos se ilustran principalmente mediante ejemplos tomados de la literatura” (1999, p.5) pues son *casos claros* de la forma como opera y se presenta el humor benigno, la tragicomedia, el ingenio, la sátira, la incongruencia o la locura.

Todo lo anterior redundaría en la posibilidad de que la dimensión intersubjetiva de la experiencia estética se ofrezca como un paradigma ético-estético porque a través de los planos de identificación se educa la sensibilidad y ello puede conducir a orientar la praxis. La identificación simpática, a través de la admiración, brinda la oportunidad de reconocer distintas formas de virtuosismo y distintas formas para conseguirlo, impulsando al receptor a seguir el ejemplo heroico al traspasarlo a su situación particular. La identificación empática, al suprimir la distancia entre el personaje y el receptor, permite reconocer la vulnerabilidad humana e indicar formas de superarla ya sea a través de la compasión o el humor.

## **Notas finales**

Para comprender algunas posibilidades de la formación ética a través de las artes narrativas, en este artículo reflexioné sobre los aportes de la identificación emocional en la experiencia estética. Intenté entonces mostrar que la dimensión receptiva –y la intersubjetiva que esta posibilita–, sirve para conocer y comunicarse sensiblemente con otros humanos, y estas dos habilidades, que posibilitan ampliar la comprensión de una persona sobre sí misma y sobre los demás, pueden orientar las respuestas en torno a cómo vivir y convivir con otros lo mejor posible.

Al presentarse como ejemplos concretos de vida humana las artes narrativas permiten ampliar el horizonte cognitivo al reconocer a los otros en formas de acción, pensamiento y emoción desconocidos; también porque permiten aprender sobre las emociones: en qué consisten, qué consecuencias pueden traer, su valor de deseabilidad o indeseabilidad para la propia vida; y especialmente, porque permiten ampliar el conocimiento sobre el otro al superar prejuicios y esquemas representativos de la moral, pues el receptor puede conocer al otro no por ser niño, latinoamericano, católico, gordo, contemporáneo, etc. sino en su intimidad, en sus afectos y en las maneras como sus afectos lo impulsan a actuar de cierta manera en cierto contexto.

Las artes narrativas también facilitan la comunicación. Una comunicación que no es asunto de gramática, retórica u oratoria, sino una entre afectos en la que se reconoce que en tanto humanos compartimos la capacidad de emocionarnos y un conjunto de emociones. Compartir no indica que sean iguales, que se presenten en la misma intensidad o que nos conduzcan a actuar de las mismas maneras, pues nadie puede sentir lo que siente el otro; lo que indica es que podemos superar cualquier tipo de distancia para entendernos a través de ellas; que están latentes las que no hemos experimentado –las deseables y las indeseables–; que la dimensión intersubjetiva permite purificar catárticamente esas emociones y que la experiencia estética puede prepararnos para las futuras experiencias propias.

Completando el proceso comunicativo de la experiencia estética el receptor responde afectivamente a las diferencias –a través de la simpatía o antipatía– y similitudes –la empatía– que encuentra con el personaje o las situaciones en las que aquel se encuentra. La contraposición y complementariedad entre estos sistemas de afectos pueden ayudar al receptor a comprender que los humanos son dignos de admiración y compasión; que comparte con ellos estados de virtuosismo y vulnerabilidad tanto a nivel individual como colectivo; que no se identifica, no se encuentra de acuerdo, con algunas formas sentir y actuar, o que la reflexión crítica en torno a sus respuestas emocionales lo ayudan a comprenderse mejor a sí mismo.

El conocimiento y la comunicación posibilitan una ampliación de la comprensión que puede ser útil para la formación ética al reconocer que los otros también sienten y razonan, que su integración entre emoción y razón deriva en que tengan sus propias formas de ver y actuar en el mundo. Esto no implica que la comprensión genere la obligación de estar de acuerdo con el otro, sino la posibilidad de reconocerlo como interlocutor legítimo a pesar, o justamente a favor, de las diferencias con nuestra propia razón y emoción.

Ampliar la comprensión se podría traducir en desarrollar la capacidad racional y afectiva de ver al otro como humano, de ver un alma en el otro cuerpo; y este, que es un proceso que no ocurre de manera espontánea o automática, que requiere aunar muchos esfuerzos y superar muchos obstáculos, “encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior” (Nussbaum, 2010, p.139).

Por último, vale la pena destacar que no hay obligatoriedad ni garantías de que la experiencia estética oriente la praxis. Que muchas de estas experiencias estéticas no obtengan su objetivo, ya sea porque el receptor no sea liberado moralmente sino sucumba al poder de la ilusión y se pierda en una identificación meramente placentera (Jauss, 2002) o porque que se produzca un comportamiento estético fallido o deficiente generando aburrimiento o indiferencia –apatía–, muestra la ambivalencia de la experiencia estética debido a su remisión a lo imaginario: a la manera en que el receptor participa en la experiencia e interpreta lo que encuentra. Quiere decir que tan solo representa una posibilidad, en la que ojalá el sistema educativo aprenda a confiar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almanza, M. (2011). *La literatura como experiencia estética: reflexiones en torno a su pedagogía*. Tesis de Maestría sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes.

Baier, A. (1990). *What emotions are about?* University of Pittsburgh. Philosophical perspectives, 4. Action Theory and Philosophy of Mind.

Berger, P. (1999). *La risa redentora: la dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairos

Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Brown, B. (2010). *The power of vulnerability*. Videoconferencia disponible en TED. Recuperado de [http://www.ted.com/talks/lang/en/brene\\_brown\\_on\\_vulnerability.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/brene_brown_on_vulnerability.html)

Dewey, J. (1945). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (2005). *En nombre de la rosa*. Bogotá: Random House Mondadori

Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France: 1981-1982*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Guenther, C. J. (2000). *Coopting Ethics Education: Ethically Challenged Ethics Lessons*. Bulletin of Science, Technology & Society, 20 (6), 441-444.

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Kohlberg, L. (1963). *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order*. Vita Humana, 6, 11-33

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Deslée de Brouwer.

Magun-Jackson, S. (2004). *A Pschycological Model that Integrates Ethics in Engineering Education*. Science and Engineering Ethics, 10, 219-224.

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación ética y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones

Mejía, A., Almanza, M. & Perafán, B. (sin publicar). *Las emociones en la acción ética*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Filosofía de la Educación. Montevideo, Uruguay. Marzo de 2013.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Bogotá, D.C: Imprenta Nacional de Colombia

Nichols, N., Nichols, G.V., & Nichols, P.A. (2007). *Professional Ethics: the importance of teaching ethics to future professionals*. Professional Safety, 52 (7), 37-41.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en educación liberal*. Barcelona: Paidós

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Kats Editores.

Pessoa, F. (1987). *Antología de Álvaro de Campos*. Madrid: Alianza Editorial.

Salas, J. (2009). *Elementos para la superación del normativismo en la promoción de la ética en la función pública*. Salvador Bahía, Brasil: Memorias XIV Congreso Internacional sobre la reforma del Estado y la Administración Pública.

Terencio Africano, P. *El atormentador de sí mismo*. Recuperado de [http://juan23.edu.ar/delcol/pdf/terencio\\_heautontimorumenos.pdf](http://juan23.edu.ar/delcol/pdf/terencio_heautontimorumenos.pdf)

Villegas de Posada, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: CESO, Universidad de los Andes.

Weston, A. (2002). *A practical companion to ethics*. Nueva York: Oxford University Press.

## **A importância da filosofia da educação para a compreensão do pensamento educacional na contemporaneidade**

**Adão Aparecido Molina<sup>177</sup>**

**Conceição Solange Bution Perin<sup>178</sup>**

### **RESUMO**

Este texto discute a importância da filosofia da educação e sua contribuição para a compreensão do pensamento educacional na contemporaneidade. Parte do pressuposto que a produção de ideias e de representações sociais está intimamente ligada com a forma de organização social para a produção da vida material dos homens em diferentes períodos históricos. Tem como objetivo destacar a importância da consciência filosófica para a superação do senso comum na educação. Em função disso, justifica-se a relevância social e acadêmica do estudo; pois, do ponto de vista histórico e social acredita-se que aquilo que os intelectuais pensaram, em diferentes momentos históricos, reflete o enfrentamento de suas vivências, experiências e da vontade de modificar a realidade social de sua época. Da mesma maneira, quando pensamos a educação de nosso tempo nos deparamos com desafios para os quais não encontramos respostas imediatas. Como consequência, precisamos buscar no pensamento filosófico a compreensão dos fatores que promoveram as mudanças sociais para que, a partir dessa compreensão, possamos propor intervenções, ou denunciar as mazelas sociais e educacionais, fazendo emergir aquilo que é pouco evidente para muitos e que necessita de uma mudança social. Espera-se assim que, a discussão deste texto contribua para a formação dessa consciência na educação e que os envolvidos no processo educacional possam repensar seus papéis sociais, tomando atitudes que expressem aos nossos

---

<sup>177</sup> Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor e pesquisador do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. UNESPAR – FAFIPA.

<sup>178</sup> Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora e pesquisadora do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. UNESPAR-FAFIPA.



dirigentes o compromisso social com a educação que queremos, porque a função da educação não é necessariamente mudar o mundo, mas mudar a nossa consciência acerca do mundo no qual vivemos. Espera-se, ainda, que os educadores não deixem de formar consciências críticas; pois se a educação sozinha não consegue modificar a realidade da nossa sociedade, sem ela, tampouco, a nossa sociedade muda.

**Palavras-Chave:** Filosofia da educação. Consciência social. Pensamento educacional.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trabalhando com disciplinas de fundamentos históricos e filosóficos, nos cursos de graduação para a formação de professores, nos deparamos com algumas inquietações dos nossos acadêmicos acerca das discussões que trazem como proposta a compreensão histórico-filosófica da educação.

Para esses acadêmicos, que por sinal nunca fizeram tais discussões, essas questões parecem difíceis ou pouco proveitosas. Isto, em certa medida, dificulta o nosso trabalho, haja vista que disciplinas teóricas, muitas vezes, não despertam o interesse dos alunos, porque demandam um raciocínio mais elaborado em relação às questões histórico-sociais e um aprofundamento maior para a compreensão da educação como um processo histórico, que se define a partir da forma de organização da sociedade e das transformações ocorridas nas sociedades em diferentes épocas.

Por essa razão, o grande desafio dos professores que trabalham com essas disciplinas é fazer com que os alunos compreendam a importância dessas discussões para a formação do profissional da educação, para que este, ao apreender tais questões, tenha uma práxis transformadora no exercício futuro da sua profissão, qual seja a ação docente.

Dessa perspectiva, este texto discute a importância da filosofia da educação e sua contribuição para a compreensão do pensamento educacional na contemporaneidade. Parte do pressuposto que a produção de ideias e de representações sociais está intimamente ligada com a forma de organização social para a produção e a reprodução da vida material dos homens em diferentes períodos históricos.

Tem como objetivo destacar a importância da consciência filosófica para a superação do senso comum na educação e no trabalho docente. Isso justifica a relevância social e acadêmica do estudo; pois, do ponto de vista histórico e social acredita-se que aquilo

que os intelectuais pensaram, em diferentes momentos históricos, reflete o enfrentamento de suas vivências, de suas experiências e da vontade de modificar a realidade social de sua época.

Da mesma maneira, quando pensamos a educação de nosso tempo nos deparamos com desafios para os quais não encontramos respostas imediatas. Como consequência, precisamos buscar no pensamento histórico-filosófico a compreensão dos fatores que promoveram as transformações sociais para que, a partir dessa compreensão, possamos propor intervenções, ou denunciar as mazelas sociais e educacionais, fazendo emergir aquilo que é pouco evidente para muitos e que necessita com urgência de uma mudança social.

Para cumprir ao objetivo proposto neste estudo, o texto está estruturado em dois momentos que se complementam. Primeiro traz uma discussão sobre o papel da filosofia da educação e da sua contribuição para o pensamento educacional e, em seguida, discute a função social dos profissionais envolvidos com o processo educacional, destacando o compromisso social desses profissionais, que vai do senso comum à aquisição de uma posição mais crítica sobre a prática docente na escola.

## **1 A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL**

Apresentamos, aqui, um breve relato sobre a participação humana na sociedade, cujo intuito é compreender as relações que os homens estabelecem entre si para produzirem e reproduzirem a sua existência. São essas, as relações de trabalho, as relações políticas e todas as formas de ideias e de representações sociais oriundas dessas relações.

O pensador alemão Karl Marx (1818-1883) iniciou seus estudos sobre filosofia política passando, posteriormente, para economia política. Juntamente com Friedrich Engels (1820-1895) escreveram em suas obras as categorias que fundamentam a concepção materialista da história. Esses autores, ao discutirem sobre a materialidade do processo histórico, explicaram que a produção de ideias e de representações sociais está intimamente ligada com a forma de organização social para a produção e para a reprodução da vida material dos homens em diferentes períodos históricos. (MARX; ENGELS, 1984; 1988).

O que se pode entender, a partir da visão desses autores, é que os homens ao se organizarem em sociedade para produzirem a sua vida material, por intermédio do

trabalho, produzem também: ciência, conhecimento, cultura, arte, religião, educação, dentre outras coisas. Dessas produções, destaca-se, em especial, o papel da educação no processo de humanização e de socialização, preparando os homens para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Disso decorre a compreensão de que a educação está sempre vinculada às formas de organização socioeconômica e política da sociedade em cada período histórico. Mostra, por conseguinte, que a educação é um processo histórico que se define a partir da relação do homem com a produção e com a reprodução de sua existência. Essa consciência, portanto, é bastante significativa para o educador, que tem como ponto de partida a compreensão da educação numa perspectiva histórica e filosófica<sup>179</sup>.

Nesse processo, ganha relevância a filosofia da educação que busca, na análise dos contextos, examinar a concepção de homem que se deseja formar, a partir das propostas educacionais e das ações pedagógicas destinadas a essa formação em variadas épocas, de acordo com as necessidades que surgem das formas de organização socioeconômica da sociedade e dos interesses políticos, destinados a essa formação<sup>180</sup>.

Numa perspectiva histórico-filosófica, essa compreensão se torna possível, se tomarmos como base aquilo que os filósofos ou intelectuais pensaram e escreveram, em diferentes momentos históricos, sobre a percepção que tiveram da sociedade na qual viveram e das necessidades educacionais de sua época.

A passagem de um modo de produção a outro, como, por exemplo, do feudalismo ao capitalismo, justifica a preocupação de autores como a do Irlandês Erasmo de

---

<sup>179</sup> Entende-se a filosofia da educação como essencial para a formação do educador, como uma atitude histórica de compreensão das questões sociais que estão relacionadas com a produção material da vida humana. É a compreensão do homem no enfrentamento das questões do seu mundo e do seu tempo. Trata-se de uma condição de que essa reflexão seja uma resposta aos grandes problemas sociais, das condições e das contradições reais da existência humana, da sua consciência e da sua ação sobre os problemas de sua época.

Ver mais sobre essa discussão em: VÁZQUES, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

<sup>180</sup> Sobre essas questões ver mais em: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. **Nessa obra o autor utiliza uma linha de pensamento emancipadora e comprometida com o cotidiano escolar da nossa educação.** Faz uma discussão sobre alguns temas básicos da Filosofia da Educação, relacionando-os com o cotidiano escolar. Destaca as tendências do pensamento educacional atual, abordando variados temas, como: conteúdos escolares, utilização do livro didático e da didática e metodologias de ensino, predominantes na nossa educação.

Rotterdam (1466-1536)<sup>181</sup> que, na proposição de um novo método de educação, pensou em uma proposta pedagógica para a formação humana, vislumbrando uma nova ordem na economia e na política, numa sociedade em transformação.

Isso nos leva a entender historicamente que o que muda são as relações humanas. O que se modifica é a história que os homens fazem juntos ao produzirem a sua vida em sociedade e não os métodos ou as propostas educacionais. Estes estão sempre relacionados e fazem parte ou se justificam pelas necessidades que são resultantes das mudanças provocadas pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas.

Do mesmo modo, o francês Michel de Montaigne (1533-1592)<sup>182</sup>, ao se deparar com uma nova realidade social, preocupado com as constantes modificações de sua época e baseando-se em sua própria educação e infância, propôs, por intermédio de seus escritos, uma pedagogia para formar o novo homem que surgia naquele período conturbado e de grandes transformações sociais.

Leonel (1998, p. 87) destaca a importância da leitura dos autores clássicos quando aborda em seu texto as lições deixadas por Montaigne. Ela escreve que: “[...] o passado, quando examinado do ponto de vista do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, é mais esclarecedor do presente do que o presente está em condições de esclarecer [...]”. Essa reflexão nos confere que as transformações históricas suscitaram aos pensadores ou aos filósofos da educação uma reflexão sobre as questões de seu tempo que contribuem hoje para a compreensão da nossa própria história, da nossa sociedade e da nossa educação.

Assim, é possível entender que, os estudos históricos e filosóficos quando relacionados ao modo de organização social para a produção da vida material humana e quando analisados a partir das contradições presentes entre forças produtivas e relações sociais de produção, contribuem para a compreensão do fenômeno educativo que se define historicamente por meio dessas relações.

---

<sup>181</sup> A nova proposta educacional de Erasmo baseava-se no respeito às características e aos interesses individuais das crianças. Seu novo método de educação dava prioridade à inteligência e à reflexão, buscando a mudança na forma de concepção de uma sociedade religiosa, cujo pensamento era sagrado, para uma sociedade laica. Veja-se: ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos); A Civilidade Pueril**. Tradução, Introdução e Notas de Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

<sup>182</sup> O pensamento educacional do escritor francês Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) pode ser observado a partir de sua obra “Ensaio”, escrita em 1580. Em dois capítulos dessa obra o autor desenvolve uma discussão sobre a educação das crianças e a afeição dos pais pelos filhos. Veja-se: MONTAIGNE, Michel de. **Os Pensadores**. Nova Cultural: São Paulo. 1996. v.1.

Na mesma perspectiva dos filósofos anteriormente citados, que cooperaram para as mudanças na concepção de educação do século XVI, estão os filósofos modernos como o inglês John Locke (1632-1704) quando propôs a formação do gentil homem. O pensamento de Locke<sup>183</sup>, opondo-se a tudo que representava os valores do antigo regime, justifica, naquele momento, as necessidades da sociedade burguesa à qual pertencia que buscava as representações sociais necessárias para a sua consolidação.

Em função disso, o que se pode perceber é que, os textos filosóficos refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo no qual viveram. Esses textos manifestam a sua visão e a sua concepção desse mundo, mesmo sendo esta, algumas vezes, considerada uma visão deturpada da realidade, por ser contrária às ideias, às representações e às questões sociais existentes, ela é sempre resultado das inquietações, dos questionamentos, das vivências e das experiências desse autor com a realidade de sua época.

O professor Dermeval Saviani (1982), ao escrever sobre a importância da filosofia da educação na formação do educador, esclarece que toda educação deve ter uma orientação de caráter filosófico. Conforme entende esse professor, todos nós nos descobrimos existindo no mundo e isso, de certa forma, nos leva a agir, a sentir e a pensar. Essa existência, segundo ele, transcorre de maneira normal e espontânea até que algo interfere nesse processo, interrompendo o seu curso, levando-nos a examinar e a buscar a compreensão desse fenômeno. É, então, a partir desse momento que começamos a filosofar.

Para tanto, é necessário entendermos a noção de reflexão, ou o ato de refletir, que segundo ele, está relacionado com o filosofar e pode-se, assim, classificar: “Refletir é o

---

<sup>183</sup> O Inglês John Locke viveu, em seu país, um período conturbado de grandes transformações econômicas, políticas e sociais. As mudanças no modo de produção da vida material dos homens em sociedade, nessa época, passaram a exigir, também, uma maneira nova de pensar. Assim, surgiu a necessidade de formatar um novo homem, completamente diferente do modelo, já ultrapassado, das relações feudais. Nesse contexto, Locke (1690) lançou à humanidade uma nova forma de pensar a realidade econômica, argumentando que o homem é igual a trabalho, a partir de um conceito surgido como consequência do desenvolvimento do comércio. Suas concepções filosóficas eram associadas aos interesses burgueses. Por isso, defendeu o liberalismo e a monarquia parlamentarista, sendo considerado como um dos mentores e precursores do liberalismo. Locke defendia o liberalismo, enquanto filosofia política e forma de governo, que tinha como base a noção de que a propriedade era um direito inalienável dos homens. Muitas das suas ideias, que permeiam as concepções do Estado capitalista, estão presentes, inclusive na educação brasileira, sob as diretrizes que regem a legislação, na relação existente entre educação e trabalho. Veja-se:

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamientos acerca de la Educación**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. É isto o filosofar”. (SAVIANI, 1982, p. 23).

Partindo dessa perspectiva, a filosofia da educação destaca-se pela busca da compreensão dos conteúdos, dos métodos e das técnicas utilizadas para a formação humana, em diferentes períodos históricos. Nessa análise histórico-social é possível perceber que a formação do educador não poderá se pautar apenas em uma educação técnica, mas, sobretudo, deverá se voltar para a politização e para a fundamentação histórico-filosófica da sua atividade profissional.

Essas ideias, em síntese, expressam que o fenômeno educacional é inseparável das relações humanas e sociais. Por essa razão, a formação do educador, enquanto intelectual da educação, deve partir da premissa de que não podemos ter uma visão estreita ou apequenada do mundo, nem fazer com que as questões particulares se isolem totalmente ou que se percam das questões universais.

Essa formação acadêmica, necessária à consolidação dos educadores, refletirá o compromisso social com a educação, fortalecendo a concepção de que a educação tem como função social a transformação de consciências, levando o educando do senso comum ao conhecimento filosófico e científico.

## **2 O PAPEL SOCIAL DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL: COMPROMISSO SOCIAL COM A EDUCAÇÃO**

Nesta seção discutimos sobre a função social da educação e o compromisso dos educadores que, para atenderem a formação do homem participante da realidade social atual, necessitam de uma visão diferenciada e globalizada, a partir da qual possam fazer mediações que intervenham sobre a realidade das diferentes instâncias sociais que atuam e que exigem do indivíduo um conhecimento diversificado e ao mesmo tempo qualificado.

Nesse sentido, conforme assevera Luckesi (1990, p. 31), sobre os fundamentos educacionais, “[...] não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade”. Para esse autor a educação está vinculada diretamente à função que a escola deve exercer na sociedade e o papel dos educadores se define mediante a exigência da formação humana a ser atingida.

O fato é que, hoje, o compromisso social com a educação requer muito além do que outrora poderíamos considerar como satisfatório para a qualidade do conhecimento. A antiga formação educacional, pautada em fatos ou em pontos específicos que norteavam e delimitavam o conhecer da realidade e da possível participação da vida em sociedade, com o desenvolvimento desenfreado da tecnologia, perdeu, paulatinamente, o seu espaço e ampliou o conhecimento da diversidade, do descobrimento do mundo na sua instantaneidade.

Vivemos hoje em plena era da inovação, da automação, das tecnologias imediatas que alcançam os fatos no seu exato momento e, conseqüentemente, da necessidade de formação de um “novo homem” para essa era tecnológica. Um homem que possa compactuar e participar ativamente dessa sociedade automatizada.

Dessa forma, não diferente de outros períodos históricos, a transição está posta; porém, muito mais exigente na rapidez do pensamento, da ação e da necessidade da formação de indivíduos que atendam à demanda do capital de maneira polivalente e, ao mesmo tempo, qualitativamente.

Todavia, essa mesma rapidez não está presente na escola e nem na qualificação dos educadores. A escola normalmente não acompanha as mudanças sociais, isto é, ela está, quase sempre, aquém das alterações presentes na sociedade ou, conforme afirma Figueira (1995, p. 12) “[...] ela só ensina aquilo que já se sabe. Isto não desmerece a Escola, mas apenas mostra que ela perece enquanto instituição que faz parte da sociedade que se decompõe”.

Na visão desse autor, a sociedade só estabelece a clareza das suas relações quando ela consegue decompor as antigas relações que prevaleciam e, assim, define o ideário e o papel para a escola cumprir. Toda vez que há uma crise na sociedade, há uma crise na educação e, assim, a educação é chamada para solucionar os problemas sociais gerados pelas mudanças decorrentes dos avanços nas forças produtivas.

Nessa complexa tarefa de desvendar a função da escola, de acordo com as necessidades da sociedade, destacamos a importância e o compromisso da filosofia da educação nesse processo formativo, cuja contribuição será a de intervir na realidade social, possibilitando a transformação das ideias produzidas pela infraestrutura social, acerca da própria sociedade e da educação.

Num momento de intensa rapidez nas formas de organização da vida em sociedade e sem a possibilidade da reflexão do pensamento, da ação e do comportamento, desenvolve-se uma cultura do conhecimento pelo senso comum, isto é, por um conhecer

pautado na superficialidade, sem o tempo para o aprofundamento das questões a serem analisadas.

Esse é um processo presenciado nas nossas escolas, nas quais os educadores são cobrados pelo dever de cumprir o conteúdo programático, sem a exigência de aprofundar o conhecimento, com a análise do pensamento filosófico sobre a realidade e/ou com a compreensão das prioridades econômicas, educacionais e das políticas vigentes. Essa falta de uma dinâmica filosófica na prática educativa torna o conhecimento evasivo e sem argumentação teórica para sustentar a luta pela transformação social.

Na visão de Niskier (2001, p. 242), a falta dessas relações “[...] separa a teoria da educação da realidade social”, o que possibilita o distanciamento entre a prática e a ação efetiva sobre as determinações tratadas pela educação na sociedade. Logo, a função da filosofia na educação, de acordo com o autor, é a de estabelecer um envolvimento que abranja as dimensões da moral, do conhecimento aprofundado e da realidade social.

Coadunando-se com essa visão, o professor Dermeval Saviani esclarece que essas três dimensões favorecem uma formação, a partir da qual o homem consegue se entender na totalidade, visando aos aspectos individuais (os valores a partir da realidade humana) e sociais (como integrante e participante da realidade do mundo). “Com efeito, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade”. (SAVIANI, 1982, p. 25).

Compreendendo que a filosofia na educação é essencial para a reflexão das questões sociais, passamos a analisar o papel da filosofia da educação que está estritamente ligada à formação do educador e ao exercício da sua práxis<sup>184</sup>; pois é a partir do pensamento reflexivo do professor que se realizará a mediação entre o conhecimento e a realidade social.

---

<sup>184</sup> Sobre essa questão, ver mais em:

VÁZQUES, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. A Filosofia da Práxis se fundamenta na análise crítica da relação homem-natureza-sociedade e privilegia o predomínio do material sobre as ideias nas relações sociais. Contrapõe-se a toda concepção metafísica que se fundamenta na análise das individualidades. Aqui, trata-se do homem real que analisa sua condição concreta, como um ser de práxis e de atividade livre, universal e criativa. É uma visão autocriativa por intermédio da qual o homem produz e transforma o mundo e, também, a si mesmo como sujeito de reflexão, de ação e de transformação.



Saviani (1982) postula que a filosofia da educação é a reflexão sobre os problemas educacionais que a sociedade presencia. Em sua visão, se houver uma reflexão sobre os problemas educacionais, necessariamente haverá um envolvimento com a reformulação da mudança de uma ação.

Nesse caso, é possível entender que a ação do educador é o caminho para a relação entre a teoria e a prática, que deverá se fundamentar por intermédio da filosofia da educação. Pensando filosoficamente, o educador se isola da aparência, da superficialidade dos fatos e das explicações mágicas ao avaliar as questões sociais. Dessa maneira, ele busca na essência dos fenômenos uma explicação mais racional para a compreensão da realidade social.

A escola, por sua vez, só consegue estruturar essa relação quando não apresenta o conhecimento como pronto, como acabado ou fora do seu contexto social. É prioridade dizer que o processo educativo vai além das atividades escolares. Ele ultrapassa os limites da escola para alcançar o conhecimento que está posto para numa realidade histórica.

É a partir desses pressupostos que a formação do professor é, sem dúvida, um apêndice principal de toda essa estrutura. Pois, ao compreender que a educação é um atributo fundamental para a formação humana, o educador compreenderá que o conhecimento deve acompanhar não somente aquilo que é necessário para a sociedade, mas, em especial, aquilo que é necessário para transformar as relações sociais dos indivíduos e a vida em sociedade.

Resgatando aquilo que nos diz Leonel (1998, p. 87), sobre “[...] a premissa de que o passado, quando examinado do ponto de vista do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, é mais esclarecedor do que o presente está em condições de esclarecer”, pode-se entender que é no passado, como já discutimos na seção anterior, que buscamos os fundamentos para compreender e refletir as ações do presente.

Dessa percepção, fica claro que os homens são sempre homens em qualquer sociedade, que aquilo que muda são as necessidades criadas por eles na organização da vida em sociedade. São essas necessidades que exigem, em cada época histórica, uma formação humana diferenciada e qualificada para atender às relações sociais vigentes.

Hoje, o embate com o qual nos defrontamos no campo educacional está relacionado à formação do aluno reflexivo e crítico, mas que seja ao mesmo tempo flexível e com conhecimentos diferenciados. Todavia, a sociedade cobra um profissional que tenha

qualificação e qualidade, mas não oferece nas suas instituições uma instrução com qualidade, no que se refere ao exercício do entendimento, da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação.

Logo, no interior das escolas, não pode ser diferente, porque ela é formada por homens que vivem essa realidade concreta. Os professores, os alunos, o currículo, nada escapa à forma de organização social, visto que a forma de ser da sociedade determina a forma de ser, do pensar e do agir dos homens em cada momento histórico.

O que é possível fazer, conforme assevera o professor Dermeval Saviani, é empreender uma luta por um ensino que tenha como premissa o conhecimento científico, o saber sistematizado, porque de posse desse conhecimento o aluno será capaz de elaborar um pensamento reflexivo, que levará a uma nova maneira de ação e de atuação no mundo.

Conforme ele escreve: “Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.” (SAVIANI, 2000, p. 108).

Nesse sentido, na tentativa de buscar uma resposta satisfatória para o encaminhamento do processo pedagógico atual, tem se destacado na formação inicial do professor a importância do professor reflexivo. A proposição é a de que o ensinar não deve ser uma reprodução, mas sim, uma reflexão, uma elaboração, levando o aluno a refletir sobre a sua realidade e as questões sociais.

Contudo, devemos entender que a função da educação não é resolver sozinha todos os problemas que a sociedade apresenta até porque ela mesma não tem condições para isso, mas precisa contar com o apoio dos dirigentes políticos e das mudanças estruturais da sociedade, para modificar ou melhorar as condições sociais gerais e, conseqüentemente, as questões educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões realizadas neste texto não esgotam todas as possibilidades de entendimento sobre a temática aqui apresentada, haja vista que desenvolvemos, apenas, breves considerações sobre a importância da filosofia da educação para a compreensão do pensamento educacional atual e para a formação da consciência filosófica dos nossos acadêmicos e futuros educadores. Por esse motivo, abrem-se outras possibilidades de

discussões que trarão novas contribuições para os desafios encontrados sobre essa temática.

O que se pode perceber, a partir do anteriormente exposto, é que a função da filosofia da educação é acompanhar de forma reflexiva e crítica as ações educacionais, de maneira a esclarecer os seus fundamentos e o papel pedagógico dos conteúdos disciplinares, no sentido de tornar a ação do educador mais racional, mais coerente e socialmente mais justa.

Espera-se, contudo, que a discussão deste texto possa contribuir para a formação dessa consciência na educação e que os envolvidos com o processo educacional possam repensar seus papéis sociais, tomando atitudes que expressem aos nossos dirigentes o compromisso social com a educação que queremos, porque a função da educação não é necessariamente mudar o mundo, mas mudar a nossa consciência acerca do mundo no qual vivemos.

Espera-se, ainda, que os nossos educadores ao ensinarem não deixem de formar consciências críticas; pois se a educação sozinha não consegue modificar a realidade da nossa sociedade, sem ela, tampouco, a nossa sociedade muda.

## REFERÊNCIAS

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A Educação de um Ponto de Vista Histórico. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v.1, n.1, p. 11-15, 1995.

LEONEL, Zélia. Para ler os clássicos: lições de Montaigne. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 4, n. 8, p. 86-95, 1998.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamientos acerca de la Educación**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

**MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.** A ideologia alemã (Feurbach). **4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.**

\_\_\_\_\_. Manifesto do Partido Comunista. **São Paulo: Cortez, 1998.**

**MONTAIGNE, Michel de.** Os Pensadores. **Nova Cultural: São Paulo. 1996. v.1.**

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos); A Civilidade Pueril.** Tradução, Introdução e Notas de Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2000.

VÁZQUES, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

# A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL NAS *ESCOLAS DE REFERÊNCIA* DE PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO FORMATIVO BRASILEIRO

**Maurinúbia Monteiro de Moura**<sup>185</sup>

**Maria Betânia do N. Santiago**<sup>186</sup>

PROPEAQ – Pró-Reitoria de Pesquisa da UFPE<sup>187</sup>

**RESUMO:** A presente discussão resulta dos estudos desenvolvidos na pesquisa intitulada “*Formação Humana e Escolarização: A proposta de Educação Integral nas Escolas de Referência do Agreste Pernambucano*”. Tal investigação objetivou compreender o significado formativo da Educação *Interdimensional*, concepção educativa defendida por Costa (2008) e implantada nas *Escolas de Referência* do estado de Pernambuco – Brasil. A concepção de educação *Interdimensional* compreende o humano como um ser de múltiplas dimensões, e defende que as mesmas sejam assumidas pela escola. Em vista disso, o presente estudo assume como procedimentos metodológicos, a via interpretativa da hermenêutica através de um estudo bibliográfico e tem como objetivo analisar dentro da educação *interdimensional* aspectos que promovam a afirmação de uma autêntica formação humana. A pertinência desta discussão dá-se em vista do atual contexto de crise e das exigências postas à educação contemporânea, as quais compreendem a necessária reflexão sobre propostas formativas emergentes e o significado das mesmas no âmbito da formação humana.

**Palavras-chave:** Educação *Interdimensional* – *Escola de Referência* – Formação Humana.

## Introdução

---

<sup>185</sup> Estudante do 9º. Período do Curso de Pedagogia de Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste.

<sup>186</sup> Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Filosofia e Doutora em Educação pela UFPE. Atua na área dos Fundamentos Filosóficos da Educação.

<sup>187</sup> O trabalho resulta das investigações desenvolvidas em pesquisa realizada através do Programa de Iniciação Científica – PIBIC da UFPE, no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

As *Escolas de Referência* fazem parte do programa de educação integral criado pelo governo do estado de Pernambuco – Brasil. Tal programa tem se destacado como centro de referência da educação pública da região, sendo pautado pela proposta de educação *interdimensional* do educador Antonio Carlos Gomes da Costa. O presente trabalho busca refletir sobre os elementos de fundamentação desse modelo educativo, a fim de compreender o sentido da formação humana em tal filosofia educacional.

A interpretação do significado dessa proposta educativa considerou a problemática da educação na atualidade, partindo de um breve exame do contexto de crise que caracteriza a sociedade contemporânea, reconhecido por diferentes pensadores (BUBER, 2004; COSTA, 2008; BERGER & LUCKMAN, 2004), assim como das exigências formativas postas à educação. Estes autores compartilham a visão de que as respostas para essa crise estão no próprio ser humano, na forma como o mesmo tem constituído sua vivência e se relacionado com o mundo. Tal diagnóstico, parte do reconhecimento das transformações ocorridas, com o advento do *Iluminismo*, sobretudo, em face dos direcionamentos econômicos e do impulso produtivo que vem se expandindo desde então. Nesse seguimento, tem se estabelecido proposições educativas que embora sejam historicamente mutáveis, vem se definindo segundo os moldes da razão instrumental, evidenciados nesse período e já denunciados pelos frankfurtianos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; PAGNI & SILVA, 2007; PUCCI, 1994). Nesse contexto, a finalidade da educação se apresenta como algo alheio ao *ser humano*, para a satisfação de necessidades exteriores ao mesmo. Com isso, tem-se uma fragmentação do conhecimento e o estímulo ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, a fim de atender as exigências do mercado dentro da lógica capitalista.

Em oposição a esse quadro, emerge a reflexão acerca do sentido formativo assumido pelos sistemas de ensino, o que conduz a reflexão sobre a necessidade de novos encaminhamentos na educação escolar, através de uma leitura crítica da realidade, capaz de identificar os principais problemas que se estabeleceram com a vida moderna. Nesse contexto, o pensar sobre práticas educativas que visem superar a lógica utilitarista do conhecimento, apresenta-se como um imperativo, na expectativa de alcançar avanços significativos para a formação do humano.

Em presença dessa problemática, buscou-se pela via interpretativa da hermenêutica através de um estudo bibliográfico, refletir sobre o significado da proposta formativa que assume o paradigma *interdimensional* na realidade atual. Esse caminho

metodológico, movido pela busca da compreensão, não representa uma mera aplicação de regras interpretativas, como alerta Gadamer (cf.1983, p. 75), mas a comunicação entre o texto e o pesquisador. Tal exercício de análise se propõe, primeiramente, a apresentar a proposta de educação *interdimensional* em vista dos desafios inerentes ao contexto brasileiro, e, em seguida, estabelecer uma discussão acerca dos fundamentos dessa proposta, a fim de compreender o sentido dessa filosofia educacional, reconhecendo e apontando as contribuições e os limites percebidos na mesma.

### **A proposta *interdimensional* no contexto formativo brasileiro**

Uma breve análise da educação pública brasileira evidencia os objetivos da mesma, que se estabelecem em comunhão com a lógica do sistema capitalista, constituído em consonância com orientações comuns também em outros Estados. Estes revelam o fato de que, longe de evidenciar a concretização dos ideários dos educadores brasileiros, que planeavam uma concepção de educação pública de qualidade para todos, tem-se cada vez mais incorporado certa perspectiva da qualidade na educação associada aos interesses do mercado produtivo. Por essa ótica, percebe-se que os direcionamentos das políticas públicas para a educação tendem a satisfazer não somente exigências formativas nacionais, mas também as internacionais, orientando a educação para o mundo globalizado, no intuito de atender a lógica capitalista. Estas concepções ultrapassam os problemas relativos às estruturas das escolas, formação dos professores, dentre outros, cuja defasagem já é reconhecida na literatura, compreendendo assim as intencionalidades que movem o sistema de ensino brasileiro.

A interpretação desse quadro requer um olhar mais amplo, buscando compreender a historicidade da questão. Nessa perspectiva, entende-se que tal realidade é herdeira das significativas mudanças que o mundo conheceu com o advento da modernidade, e como à visão iluminista, como grande fonte do pensamento educativo contemporâneo, no que se refere principalmente à ênfase dada à dimensão racional do ser humano, influenciou e continua influenciando as propostas formativas. O advento do Iluminismo parecia indicar a emancipação do homem, com a promessa de torná-lo capaz de orientar-se pelas suas descobertas e agir segundo a luz da sua razão. No entanto, a problemática da emancipação assume diferentes contornos, dentre os quais se destaca a construção de significado das relações entre os grupos e classes sociais.

Como indica Pucci (1994), a ampliação do domínio da burguesia sobre as outras classes sociais, faz com que seja desconstruído o pensamento de emancipação do homem pela razão, pois dessa razão brota a supremacia da dimensão instrumental, que ocasiona outro tipo de submissão humana, de modo que “com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da Razão torna-se onipresente. E a sociedade unidimensional liderada pelos técnicos e pela ciência se transformou em instrumento de produção e de dominação” (PUCCI 1994, p. 23). Nesse contexto, cresce a competitividade gerada pela ambição de ampliação desses domínios, originando, por conseguinte, a instrumentalização de outros sujeitos. Ocorre que nas instituições formativas, instaura-se a mesma ordem, e a formação é tomada apenas como mecanismo de manipulação, a partir do qual os sujeitos podem se inserir nas máquinas de produção capitalista. A educação passa a ser vista como algo utilitário, e a formação dos sujeitos direcionada a finalidades econômicas.

Os modelos formativos que alimentam essa visão tendem a priorizar a dimensão cognitiva dos sujeitos, ignorando a importância das demais dimensões que constituem o mesmo, não ambicionando assim a formação humana, mas a sua preparação para um fim determinado. Não se reconhece nessa concepção, o ser humano em sua totalidade, já que a formação do mesmo limita-se ao enquadramento social. Caminho diferente se concebe numa educação integral, que seja capaz de ultrapassar os modelos unidimensionais, e de ir além do ajustamento característico do sistema, pautado na lógica instrumental. Uma autêntica formação parte da integralidade do ser humano, concebendo as suas dimensões, e significando-as no espaço educativo.

É nesse cenário de questionamentos e novas proposições que se inserem as contribuições de Costa (2008), ao reconhecer a incapacidade da escola convencional de atender as necessidades formativas da atualidade. Frente a essa realidade, o autor apresenta a concepção de educação *interdimensional*, visando superar a formação instrumental e fragmentada, ambiciona a abertura dos “projetos pedagógicos para outras dimensões do humano, acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho*” (COSTA 2008, p. 20). A proposta interdimensional parece assim dedicar uma atenção especial à visão integral dos sujeitos, considerando essas dimensões como estruturadoras do ser humano, e a importância de introdução desse pensamento nos projetos escolares.



Tal proposição não se refletiria apenas na representação das quatro dimensões apontadas acima, no processo educativo, mas ao desafio de integra-las, valorizando cada uma em sua essência. Essa visão formativa indicada no modelo de educação *interdimensional*, constitui-se em elemento orientador do programa de Educação Integral de Pernambuco através das *Escolas de Referência*, que, segundo dados da Secretaria de Educação do estado, atendem atualmente cerca de 84 mil estudantes de Ensino Médio, em jornada integral e semi-integral. Localizadas em 138 municípios pernambucanos, mais o Arquipélago de Fernando de Noronha, essas escolas se propõem a oferecer uma formação diferenciada a esses jovens, através de uma jornada ampliada e de uma proposta formativa que se orienta pelo modelo de Educação *Interdimensional*.

Não é objetivo do estudo, analisar a implantação dessa proposta, nem as suas repercussões, mas tão somente, compreender o significado da filosofia educacional orientadora da mesma. Assim, o presente texto pretende se debruçar sobre as bases teóricas da proposta *Interdimensional* e por esse caminho refletir sobre as possibilidades formativas da mesma no contexto brasileiro. Para isso, toma como referência as categorias que despontaram nas investigações: a concepção de *interdimensionalidade*; a visão de formação humana e os quatro pilares da educação indicados no relatório da UNESCO (DELORS, 1997), os quais representam elementos significativos à formação humana, e apontam novos direcionamentos no cenário educativo brasileiro.

### **Fundamentos da Educação *Interdimensional***

Tomada como modelo de formação integral dos jovens, a educação *Interdimensional* apresenta pressupostos constituídos a partir de diferentes concepções assumidas pelo educador Antonio Carlos Gomes da Costa. A leitura desses encaminhamentos indica que nessa perspectiva educativa a escola não é vista apenas como transmissora de saberes, mas como impulsionadora do ser humano em sua integralidade, atuando no equilíbrio das dimensões que o constituem. Tal visão descortina o caráter unidimensional das propostas formativas, reconhecendo o predomínio da dimensão do *Logos* em detrimento de outras dimensões, as quais parecem passar despercebidas nos sistemas escolares.

A discussão sobre a importância das outras dimensões para a educação do jovem é apresentada nas bases teóricas da proposta *Interdimensional*, as quais se assentam em determinados pressupostos que caracterizam essa filosofia educacional. Do estudo

realizado destacam-se como princípios orientadores dessa proposta: a visão da *Paidéia* Grega como modelo formativo; a adesão às orientações do Relatório Delors, na referência aos quatro *Pilares da Educação*, a compreensão da Educação para a Cidadania e a Qualificação para o Trabalho, em seguimento à da LDB.

A *Paidéia* Grega constitui-se em referência formativa na medida em que representa o reconhecimento de diferentes dimensões humanas: *logos*, como *dimensão do pensamento*, e da razão; o *pathos*, representando o *sentimento*, e a afetividade, que atua na relação do homem consigo mesmo e com os outros; *eros*, reconhecido como a *dimensão dos desejos*, e das pulsões; e *mytho*, que representaria “a *relação do homem com o mistério da vida e da morte*, do bem e do mal” (COSTA 2008 Cf. p. 16-17). A concepção educativa expressa na noção de *Paidéia* representa na visão de Costa (2008) um modelo formativo acolhedor das dimensões humanas, constituindo-se em referência para “todas as formas e criações espirituais a ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina *cultura*” (JAEGER, 1994, p. 354). Esta não aprisiona sua consistência em determinado tempo ou lugar, mas, transcende juntamente com o conhecimento acerca do homem e do seu tempo.

A visão *interdimensional* da educação fundamenta-se também nas orientações propostas no relatório da UNESCO – *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1997), expressa na defesa dos Quatro Pilares da educação (COSTA, 2001; 2006; 2008; ANDRE & COSTA, 2004). Tais orientações se destacam no âmbito das representações internacionais como significativa influência às políticas educacionais contemporâneas. O relatório se define como produto da reflexão de especialistas de diferentes países, participantes da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, contemplando discussões sobre o papel da escola neste cenário mundial. O texto esclarece que a resposta para a concretização da missão da escola dentro do referido contexto, está no desenvolvimento de quatro aprendizagens, apontadas como pilares do conhecimento: *Aprender a conhecer*, que se refere à aquisição de instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, referindo a atuação do sujeito no meio; *aprender a viver juntos*, indicando a importância da participação e cooperação; e *aprender a ser*, que seria a via que integra as demais (cf. DELORS, 1997, p. 90). O reconhecimento dessas aprendizagens é destacado por Costa (2008) ao reafirmar o valor das mesmas como orientação formativa para o século XXI, acolhendo do Relatório parâmetros de valores e instruções a serem assumidas pela educação formal.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a proposta de educação *interdimensional* assume como finalidade da Educação a *Cidadania* e a *Qualificação para o Trabalho*, tal como esta se apresenta no Artigo II: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Partindo dessa exigência, entende-se que a educação brasileira não pode limitar-se a atender somente um desses indicativos, que decerto, invalidaria uma proposta de educação integral. Todavia, a fragmentação do conhecimento, e da própria concepção de sujeitos, é fator comum em escolas convencionais, a julgar pela ênfase dada a determinadas disciplinas e o descaso com outras. Em consonância com as orientações da LDB, Costa (2002) reflete sobre as possibilidades de uma educação a partir desses parâmetros, compreendendo-a em três níveis: educação para valores; protagonismo juvenil e a educação profissional. Tais níveis representam a *interdimensionalidade*, a luz de princípios nacionais, e serão melhor discutidos como parte dos pressupostos formativos das *Escolas de Referência*.

### **Pressupostos formativos das *Escolas de Referência***

Tais apontamentos teóricos desvelam os pressupostos formativos das *Escolas de Referência*, concebidos a partir das quatro competências básicas formuladas por Costa (2001; 2008), as quais tomam como referência os quatro pilares da educação, assim como alguns aspectos essenciais à formação do jovem. Dentre esses se destacam a concepção de “presença educativa”; a “formação moral” e a compreensão acerca do “sentido da vida”. É a partir desses aspectos que também se compreende o sentido “protagonismo juvenil” na proposta.

Na noção de *presença educativa* é assinalada a relevância do estabelecimento de relações mais harmônicas entre os seres humanos, nos diferentes espaços que o mesmo atua. No campo pedagógico compreende-se a importância da afirmação de uma pedagogia relacional, que se reconhece através do desejo de aprender, fazendo-se na apropriação de saberes por meio do encontro do ser individual com o ser social. Segundo Costa (2001, p. 27), “A presença educativa é uma presença intencional deliberada. Tem a intenção de exercer sobre o outro uma influência construtiva”. Esse elemento formativo parece refletir no sentido do *encontro*, significando o diálogo em seu sentido mais autêntico. Tal visão origina-se do pensamento de Martin Buber (1878-1965), que reconhece o humano como ser de *relação* e compreende o diálogo como princípio da própria existência (BUBER, 2004). O diálogo se constrói no face a face, no

reconhecimento do outro. Este é o significado da existência dialógica, o princípio relacional *Eu-Tu*, no qual a “relação é uma ação imediata que acontece entre o Eu e o outro. Não há supremacia de um sobre o outro. O outro quando é um Tu não pode ser considerado como um objeto para minha observação, para meu uso” (ZUBEN 2003 p. 173). O outro é visto em sua singularidade e o *Eu* se faz presente na reciprocidade.

A problemática da *formação moral* situa-se na visão de Costa (2008) sobre a necessidade de atuação da escola nessa orientação dos sujeitos, que representa para o mesmo, o acolhimento de direcionamentos que contemplem o desenvolvimento de duas vertentes compostas por valores *materiais* e *imateriais*. A formação pautada por valores *imateriais* indica a construção de uma consciência ética, amparada em referenciais que orientem o ser humano a compreender e ultrapassar a predominância da razão analítico-instrumental. Já os valores *materiais* referem-se a aspectos externos ao sujeito. Considerando esses valores a educação deverá oportunizar aos educandos a vivência de situações que assumam a materialização dos valores almejados. Nesse sentido, a influência do educador consistiria na contribuição para a formação de sujeitos conscientes e autônomos, que possam assumir atitudes em prol do interesse individual e social (cf. GOERGEN, 2005, p. 1007). Isto amplia a responsabilidade contida na finalidade educativa escola, ao considerar as orientações éticas como tarefa da mesma, e nortear tanto a conduta individual, quanto a vida coletiva dos sujeitos.

A discussão acerca da *Educação e Sentido* aponta para a noção de *sentido* defendida na proposta *interdimensional* que compreende o *sentido* como princípio que conduz à autodeterminação do ser humano, independente das circunstâncias a que ele esteja submetido. Fundamentando-se nas ideias de Victor Frankl (1905-1997), Costa (2008) afirma que mesmo em situações de desespero, há possibilidade de resistência do sujeito, a depender do sentido que ele confere a sua existência. Trata-se, pois, de uma motivação que age sobre o estado presente do sujeito e o conduz à realização. Nessa perspectiva, Semler (et. al, 2004 p. 77) menciona à importância de se “utilizar a adversidade para crescer, crescer nas adversidades e, procurar aprender”. Trata-se da experiência do *sentido*, que compreende a resistência do ser humano, fazendo com que o mesmo encontre forças e lute, procurando fazer dos momentos difíceis novos aprendizados.

No campo da educação, percebe-se a importância desta experiência para a vida da pessoa, o que se reflete na forma como é concebida a própria educação, cujo sentido é algo a ser apreendido por cada sujeito tendo em vista que “o sentido da educação não

é a educação. O sentido está sempre *para além*. Transcende. E por isso confere significado” (PERISSE 2008 p. 108). Esta discussão tem muito a dizer acerca da educação do jovem, pois a relevância da mesma se dará também a partir da ênfase dada a essa construção pessoal dos estudantes, ou seja, ao reconhecimento feito pelo mesmo do valor daquilo que se aprende.

A afirmação do *Protagonismo Juvenil* tem como referência a autonomia, solidariedade e competência dos jovens. Costa (2006) assinala que o pensamento dos adolescentes pode superar a limitação do seu entorno abarcando acontecimentos da vida comunitária. O Protagonismo Juvenil torna-se assim, uma forma de reconhecimento da importância da valorização das potencialidades dos jovens, incentivando a sua participação. Tal inventivo revela o sentido democrático que deve marcar a atuação dos sujeitos na sociedade, na qual os mesmos saem da condição de espectador para a de ator social. O protagonismo refere-se à formação do cidadão livre para decidir, ter iniciativa e responsabilidade diante de problemas reais. A formação do protagonista indica o conhecimento que o educando deve formular de si mesmo, o modo como reconhece o outro e se relaciona com ele e com a natureza, assim como uma formação ética, capaz de lhe orientar em diferentes situações, e ainda a descoberta do sentido da vida. Por essa via, a educação *Interdimensional* propõe que a formação faça a conexão entre dois tipos de mecanismos: a preparação do jovem para o trabalho e para a vida em sociedade.

### **Discutindo os limites da proposta interdimensional**

Os tópicos apresentados caracterizam de modo sucinto as principais orientações contidas na proposta de educação *interdimensional* que fundamenta o modelo formativo das *Escolas de Referência*. Nessa perspectiva, destaca-se que essa filosofia educativa, ao priorizar as dimensões compreendidas por (*logos, pathos, eros e mythos*), parece indicar um significativo caminho para a formação humana. No entanto, percebe-se que as proposições pedagógicas indicadas na concepção *interdimensional*, não revelam uma relação direta com as referidas dimensões, ou uma visão mais aprofundada das mesmas, indicando apenas a importância de sua valorização. Um exemplo expressivo encontra-se no tratamento dado à dimensão do *mythos* que faz alusão à *espiritualidade*, mas sem esclarecê-la suficientemente (cf. COSTA, 2008, p. 17ss). Isso parece representar uma fragilidade dessa concepção educativa, em razão da importância da espiritualidade na formação humana, tal como se encontra na visão de Röhr (2010). Ao reconhecer a

importância da espiritualidade no debate sobre a formação, este autor aborda a questão a partir da perspectiva da *multidimensionalidade* do humano. O pensamento acerca da integralidade descortina através desse conceito o reconhecimento e valorização das dimensões humanas como um caminho para a afirmação dimensão da espiritualidade<sup>188</sup>.

Outro aspecto relevante refere-se às orientações formativas propostas no Relatório da UNESCO, e mais especificamente na referência aos quatro pilares da educação. Com relação a este direcionamento da proposta, parece significativa a leitura de Saviani (2008) quando ao sentido do *aprender a aprender* (cf. p. 431ss). Tal crítica torna-se referência para interpretações constituídas à luz de abordagens distintas daquela assumida pelo idealizador da educação *interdimensional*. Nessa perspectiva, Saviani (2008) discute sobre alguns preceitos do relatório, em face da necessidade constante de aquisição de novos saberes e de uma educação que prepare para a vida.

O autor reflete sobre as origens da concepção do *aprender a aprender*, que “remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas” (Ibid., p. 432). Assinala, contudo, a atualidade da questão a medida que discute sobre a “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Ibid.). O que indica uma perspectiva econômica cujas finalidades apresentam grande aproximação com os imperativos do mercado produtivo e suas exigências. Desse modo, avalia-se que a introdução das orientações do relatório na proposta *interdimensional*, deve ser considerada em face dessas críticas, tendo em vista que embora sejam mencionados no relatório alguns aspectos considerados relevantes para a educação, trata-se de uma perspectiva restrita de formação humana.

Considerando esses aspectos, em relação ao *Protagonismo Juvenil* é importante também indagar acerca do seu real objetivo: seria, de fato, a formação integral do jovem, na qual ele se constitui, ou estaria simplesmente representando objetivos exteriores, em atendimento à lógica do mercado reguladora da educação, e para o qual a escola assumisse o compromisso de formar sujeitos capazes de se adequar as suas exigências? O trabalho não apresenta uma resposta para essa questão, uma vez que o objetivo dele é apenas compreender os pressupostos teóricos da proposta formativa das Escolas de *Referência*. A resposta a essa questão requer outro direcionamento investigativo, pautado numa análise empírica.

---

<sup>188</sup> Nessa linha, destacam-se cinco dimensões básicas: a *dimensão física*, que inclui a corporalidade físico-biológica; a *dimensão sensorial*; a *dimensão emocional*; a *dimensão mental*; e a *dimensão espiritual*, tida como a de mais difícil identificação (cf. RÖHR, 2010, p. 14ss).

Todavia, a análise da matriz curricular dessas escolas oferece alguns indicativos que permitem ampliar a leitura da problemática. Como exemplo, destaca-se na referida matriz, o tempo destinado na parte *diversificada* ao estudo dos Direitos Humanos e ao Empreendedorismo, postos como disciplinas. Essa disposição remete a algumas proposições do modelo *interdimensional*, relacionadas ao protagonismo juvenil, que afirma o jovem como ator do seu processo educativo; assim também a colocação dos Direitos Humanos como disciplina que pode corresponder a discussões em torno da vivência da solidariedade dos jovens e de uma visão coletiva para a qual poderão se desdobrar os conhecimentos construídos por eles.

Também na matriz curricular observa-se a inserção da Filosofia e da Sociologia, tradicionalmente associadas à formação humanística e reconhecidas como potencializadoras de um pensar crítico e reflexivo. Contudo, aqui se evidencia o que é avaliado como uma fragilidade dessas iniciativas, pois tais disciplinas apresentam uma carga horária bastante reduzida, se comparadas à Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Este fato se repete também em relação ao ensino de Arte, que poderia representar uma atenção à formação integral, mas que possui uma pequena quantidade de horas, fato que pode ser observado também em escolas de jornada comum.

## **Conclusão**

Considerando o exposto ao longo do trabalho, e de modo especial às limitações da proposta, compreende-se que a educação *interdimensional* evidencia um modelo formativo que não se direciona fundamentalmente a afirmação do humano, pela ênfase atribuída à exigência de explorar diferentes aptidões, capazes de satisfazer finalidades exteriores ao mesmo. Desse modo, embora não apresente a mesma limitação de outras concepções formativas que se assentam prioritariamente no desenvolvimento do *logos*, em face do conhecimento instrumental, parece também adequar-se às exigências do mercado produtivo. Fator que pode ser interpretado através da adesão às orientações do Relatório da UNESCO (DELORS 1997), que apresentam uma visão sobre as necessidades formativas do século XXI, as quais estão mais relacionadas ao âmbito produtivo do que construtivo do ser humano.

Para além desses limites, percebe-se que as contribuições dessa proposta educativa, representam um diferencial em relação às concepções assumidas pelas demais instituições formativas de nível médio no cenário brasileiro, podendo assim

indicar novos direcionamentos para a formação do jovem. Reconhecendo o conflituoso contexto no qual a problemática se insere, firmado sobre as bases da razão analítico-instrumental, decerto, se distingue a exigência de que a educação assuma outra postura, que se afaste deste modelo, e possa representar a saída da crise pela superação dessa lógica. Posto que o estudo dos pressupostos dessa filosofia educacional revela elementos próprios à formação humana, convém ressaltar aqueles que persistem, mesmo ante os limites assinalados. Dessa forma, considera-se a sua relevância em face da atual problemática educacional, e assim dos caminhos formativos que se apresentam através de escolas públicas, em especial no âmbito das *Escolas de Referência*. Assim, mesmo ante a evidência de algumas limitações, os encaminhamentos dados nessa proposta da educação *interdimensional*, nessas escolas podem representar possibilidades significativas para a formação dos jovens brasileiros.



## Referências

- ADORNO, T. W. & HOKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ANDRÉ, S. & COSTA, A. C. G. da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Trad. Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. Trad. N. Aquiles Von Zuben. 8ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- COSTA, A. C. G. da. **Presença educativa**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.
- COSTA, A. C. G. da. **Educação**. São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008.
- DELORS, J. et. al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, 1997.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 25º Ed. – São Leopoldo: Sinobal; Petrópolis: Vozes, 2008.
- GADAMER, H. G. **A razão na época da ciência**. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.** v. 26, n. 92. Campinas, 2005.
- JAEGER, W. W. **Paidéia**: A formação do homem grego. Trad. de Artur M. Parreira. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PAGNI, P. A & SILVA, D. J. **Introdução a filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- PERISSE, G. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PUCCI, B. **Teoria crítica e Educação**: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994.
- RÖHR, F. (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SEMLER, R. et al. **Escola sem Sala de Aula**. Campina, S. P: Papirus, 2004.
- ZUBEN, N. A. Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: Edusc, 2003.

## **OS ATRIBUTOS HUMANOS COMO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS: A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA DO EDUCADOR PARA A REALIZAÇÃO DA ESSÊNCIA DO SER HUMANO**

**Luciano Sérgio Ventin Bomfim<sup>189</sup>**

**Patrícia Nicolau Magris<sup>190</sup>**

### **Introdução**

Educar é uma atividade que pretende conduzir o outro a um determinado estado que o realize em sua condição de espécie. Mas cada um define o ser humano como quer. Desta forma, o sentido da educação seria educar o ser humano para uma concepção própria do que seja espécie humana, pois cada um que educa parte do pressuposto de que sabe o que é o ser humano. Sendo assim, cada forma de educar o ser humano seria legítima, mas a espécie humana é mais do que cada um de nós concebe arbitrariamente que ela seja. O ser humano só é educado correspondentemente à sua condição de espécie, se a atividade educativa corresponde à identidade de espécie do ser humano. Não sendo assim, o ser humano é educado para um determinado entendimento de sua essência, mas não é educado no sentido socrático e platônico, se a educação separa o ser humano da sua identidade de espécie.

Neste sentido pode-se afirmar que a essência do ser humano é, *a priori*, o ponto de partida do qual toda tentativa educacional, consciente ou inconsciente, parte. Esclarecer esta questão é um pressuposto para o sucesso da educação do ser humano. A resposta a essa pergunta, ou melhor dizendo, a investigação desse questionamento, exige uma abordagem filosófica, cuja realização depende da atividade educativa. O professor, no entanto, não pode realizar sua tarefa de educação do ser humano, se ela anteriormente não definiu o ser humano em sua essência. A consideração marxiana

---

<sup>189</sup> Professor Adjunto do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia

<sup>190</sup> Professora Assistente do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia

sobre a essência do ser humano neste contexto pode ser compreendida como uma contribuição significativa para o esclarecimento desta questão, apesar de que ela não encerra a complexidade do ser humano. Os atributos, os quais, na perspectiva marxiana definem o ser humano como tal, serão trabalhados a seguir sobre a ótica pedagógica, a fim de serem apresentados como princípios didáticos-pedagógicos, elaborando suas relações com as categorias da autorealização, do reconhecimento e da solidariedade.

### **VIII.5.1 – A consciência como princípio didático-pedagógico**

*Na práxis o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a concretude do seu pensar. (Marx, K., Thesen über Feuerbach, MEW, BD. 03, S. 05)*

A consciência, originalmente é uma disposição<sup>191</sup>, que cada ser humano, traz em si desde o seu nascimento. Como disposição, carece da efetividade de sua ativação. Apenas na medida em que a consciência se concretiza e se materializa, ela se desenvolve e define o ser humano como um ser consciente. A tarefa da educação é, neste sentido, contribuir para a formação da consciência. A exteriorização do ser humano não implica inexoravelmente na formação da consciência, somente a capacitação “espiritual” da consciência. Esta capacitação imediata da consciência será desencadeada pelas condições sob as quais a consciência se exterioriza. Estas condições sociais determinam o conteúdo da consciência e com isto, simultaneamente, impregnam a tendência de reproduzi-las. A possibilidade do ser humano de não se tornar apenas um simples reproduzidor destas condições, no entanto, é garantido pelo fato de que ele próprio pode desvendar todo o mecanismo social. Conhecer a realidade a fim de poder esclarecer suas determinações e reproduzi-la em pensamento, é essencialmente um empreendimento educativo, cuja exigência para o indivíduo no mundo moderno-globalizado, não pode ser realizado de hipótese alguma na imediatez do cotidiano. Ela exige, portanto, um tratamento teórico disciplinado e sistematizado da experiência da própria existência cujas determinações genéricas atingem todo Estar no mundo.

Para aceitar o desafio de colocar a própria existência como um ser determinado, o ser humano precisa da escola, porque nela conhece o mundo em sua forma sistemática e encontra a chance de alcançar um Ser/Estar consciente cuja “conscienciabilidade” organiza o mundo de forma ativa. Mas a reprodução intelectual do mundo, a mais

---

<sup>191</sup>

É importante aqui diferenciar os termos disposição e capacidade.

correta possível, que pretenda determinar o movimento da sociedade através de sua práxis, carece de uma produção intelectual em sua forma humana. O novo mundo idealizado que emerge da crítica do que está posto, é elaborado no enfrentamento do ser humano com sua experiência e daí experienciar as dores do humano de produzir em si o conteúdo deste mundo idealizado.

A produção intelectual do mundo humanizante não deve ser nada diferente do esclarecimento de uma práxis humanizante. Nesse sentido, também é o espaço da educação, na medida em que esta impulsiona o aluno a desenhar o mundo de uma outra forma através de sua crítica, a educação cuida para que ele possa fazer isso de forma autônoma. No entanto, a re/produção intelectual da realidade não abrange a compreensão marxiana da consciência, que a enxerga como prática, e como tal sua educação deve ter uma finalidade prática, a qual se define na prática do educando. Apesar da força de determinação que uma educação possa exercer sobre o ser humano, a realização de suas finalidades depende da práxis do educando. Esta práxis é uma autodeterminação do ser humano, pois ela sempre em maior ou menor medida sua decisão consciente. A intervenção que a educação formal deve provocar na realidade não será empreendida por ela de forma direta, mas sim pelo aluno, desde que ele tenha tomado a decisão de autorealizar-se na sua condição de espécie. Isto faz com que a educação/o professor assuma o desafio de compreender o educando em sua realidade e lidar criativamente com ele e seu universo subjetivo. Isto significa contemplar o mundo em sua totalidade a partir da realidade particular do educando para poder compreendê-lo. O professor não deve se obrigar a abandonar seu lugar particular de professor. No entanto, ele deve através do reconhecimento do outro, como uma outra particularidade e como uma sociedade de classes, criar para si a possibilidade de contextualizar o conteúdo de sua disciplina e despertar o interesse do aluno. Sem isto, está a tentativa de educar o outro, fracassada. Este salto para a realidade do aluno, é a verdadeira tentativa de entender suas próprias representações, ideias e concepções de mundo. E a única possibilidade de determinar a esfera da práxis do outro, reside no seu convencimento da verdade dos fundamentos da educação pretendida. As informações científicas devem ser transmitidas de tal forma que oriente-se para a consciência (no sentido marxista) do outro. Para isto, precisa se fazer a sua transmissão, vpara a realidade particular do aluno. Nesta perspectiva surge o reconhecimento do educando enquanto sujeito, que como tal, precisa ser reconhecido e incluído no processo de aprendizagem. O ensinar gera o aprender, e o aprender, o ensinar, se ambos indivíduos tratam-se como sujeitos que se

afirmam, não às custas do outro, mas sim com ele. O reconhecimento da consciência enquanto princípio didático-pedagógico exige do educador o tratamento dos conteúdos de ensino sobre um plano paralelo à realidade e não sobreposto a ela. Eles devem ser tratados de forma flexível. No entanto, isto não significa nenhuma pura adaptação dos conteúdos de ensino à realidade, mas sim, necessitam de serem refletidos e investigados continuamente como uma produção do mundo real. Esta atitude intelectual perante o saber corresponde à natureza da realidade como um Estar em movimento. Assim procedendo, o professor aprende uma outra disposição e um outro posicionamento em relação a sua atividade de ensino, de tal forma que também passa a ver-se em um processo de aprendizagem, que enriquece sua atividade de ensino. Pois apenas uma consciência que reconhece a outra enquanto tal, tem a possibilidade de reconhecer-se em sua função e assim de ser reconhecida. Desde que a finalidade da educação é de contribuir para a formação educacional da consciência, isto é, de determinar sua transformação humana, e com isto humanizar a própria realidade, o educador deve estar engajado nesta transformação humana da realidade, pois ele vive nela e tem que por isso colocar-se esta exigência. Isto implica em orientar sua práxis em sua totalidade para a humanização da realidade. Uma práxis pedagógica que queira contribuir com a formação humana do ser humano deve, como prática profissional e social constituir uma unidade. Um outro aspecto da consciência enquanto princípio didático-pedagógico, o qual contempla a tese do aluno como sujeito que enquanto tal deve ser considerado, fundamenta-se em Marx em sua tese da interdependência dos seres humanos, que se apoia principalmente na ideia da dependência através da criação, do sensorial e do trabalho. A interdependência em relação ao outro não é, para Marx, apenas um condicionamento, mas sim uma determinação da condição inerente de ser humano. O fato desta “condicionabilidade” imperativa contém também um caráter ético cuja vivacidade depende do reconhecimento prático de cada um, como por exemplo, a lei de que um ser humano, apenas pelo reconhecimento do outro, pode ser reconhecer como ser sensível, pode ser compreendida como uma práxis pedagógica. Querer educar o outro implica em ser reconhecido pelo outro como um educador, e este reconhecimento exige um colocar-se perante o outro como um sujeito soberano. Tal práxis educativa contribui para a formação humana do ser humano, porque ela educa o ser humano como um ser que se autodetermina. O educador deve considerar que o aluno se encontra com ele numa relação de autoridade, por isso o aluno está, neste sentido, determinado em sua relação para com o professor. Professor e aluno têm distintos atributos e potencialidades

em sua posição social e sabendo desta relação o professor pode exercer em relação ao aluno uma forte influência sobre a atitude do aluno em relação a proposta educativa. A educação de um ser humano através de outro é sempre determinada por motivos.

### **VIII.5.2 – O trabalho como princípio didático-pedagógico**

*O que é a riqueza a não ser ... a elaboração absoluta das disposições criativas, sem outro pressuposto ... que tomar a si mesmo como meta?* [Marx: Formen, die der kapitalistischen Produktion vorhergehen, S. 27. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S. 2840 (vgl. MEW Bd. 42, S. 396)]

O trabalho como princípio didático-pedagógico é na verdade uma redundância, pois ensinar e aprender são atividades, não apenas no sentido econômico, mas sim também como momentos de exteriorização do Ser consciente. Eu me expesso para me afirmar, e tal tentativa exerce uma determinação sobre o outro que pode produzir duas direções distintas: eu posso tentar educar o outro de si para si ou de si para mim.

Ambos os casos expressam uma maneira da atividade humana, de forma consciente, e este estado de consciência possibilita ao ser humano processar o mundo e a natureza. Na medida em que a consciência é sempre consciência de algo, seu conteúdo está sempre originalmente fora dela, quer dizer, na experiência do Ser prático. O trabalho desenvolve a consciência e a formação desta capacidade carece no mundo sociabilizado de uma educação sistemática que considere a totalidade da vida social. Pois, apenas desta forma pode o ser humano pleno ser educado. Esta necessidade da educação humana é justificada pelo fato de que a atividade humana tem em si a tendência de impulsionar o ser humano para uma totalidade. A atividade humana conduz o ser humano para um estado de totalidade. Porém sua exteriorização sobre condições unilateralizantes bloqueia esta possibilidade, por isto o trabalho que não contribui para que o ser humano se exteriorize como uma totalidade, não o humaniza. Numa esfera mais ampla, neste sentido pode ser considerado que a exteriorização que subordina a exteriorização do outro, não é humano, na medida que ela mesma e a do outro não podem se expressar plenamente. Ela se torna unilateral e prescreve a unilateralidade do outro através do exercício do poder. A luta contra a unilateralidade do ser humano na sua relação com o outro pressupõe o reconhecimento mútuo como um sujeito igualitário. O ser humano unilateral é aquele, que meramente usa o outro como afirmação de si mesmo e quer educá-lo neste sentido da afirmação egoísta. Ele nega a oportunidade de aprender algo pela simples atividade prática e nisso, nega a si mesmo

como ser consciente. Neste sentido uma atividade educativa consciente, que visa o aprendizado no outro, implica no aprendizado próprio. O professor, cuja expressão exclui o aprendizado ou não o leva a sério, não educa o ser humano e simplesmente o adestra. Como pode seu ensino incentivar o aprendizado, se ele mesmo se nega de aprender através do seu ensino? Um ensino que não aprende através de si mesmo, não ensina ao outro de aprender por ele mesmo, portanto não ensina porque o aprendiz não aprende.

Quando se trata de um ensino que ensina aprendendo, é pressuposto, que o ensino é alinhado para a educação humana do educando, isto é, sua auto-realização humana. Nisso se revela o ensino como trabalho, que ensina atividade humana e não-alienada, que ensina ao ser humano se tornar humano. Esta concepção do trabalho como atividade humana não contesta de forma alguma a relação necessária entre educação formal e esfera econômica. A economia, como esfera da produção da vida material, é uma necessidade da vida material. O que se rejeita, com o pressuposto da interdependência de educação e trabalho, é a mera exploração político-econômica da esfera educacional. No lugar de um postulado político e econômico da educação para o mundo do trabalho, deve se formular e exigir aqui uma relação recíproca entre ambos que promova o ser humano como unidade. Educação formal não deve obedecer à produção material, mas sim, a produção material deve obedecer à formação do ser humano, a fim de que este se humanize. A educação do ser humano universal exige a colaboração entre escola e o mundo da produção. Poli-técnica é a concepção marxiana da contribuição da educação formal para a formação do ser humano universal. Ela compreende a democratização da ciência e da tecnologia para todos os seres humanos através da educação escolar. Ela também expressa a concepção marxiana da didática necessária para a educação da universalidade, o ensino pela apropriação do mundo real, assim causando a desmistificação dos conteúdos científicos e tecnológicos e sua consequente apropriação universal. A tese defendida por Marx do trabalho infantil é um outro aspecto da sua teoria da poli-técnica, cujo sentido é, contribuir para a educação do espírito científico e combater o abstracionismo na educação escolar e paralelo a isso, promover a formação da consciência coletiva e a responsabilidade de todo ser humano como trabalhador. A tese de Marx, de que os seres humanos se auto-produzem, como produzem seus alimentos, exige de uma educação formal, que se orienta pela formação humana, a explicação destas leis na sua forma existente, isto é, na alienação capitalista. Se os conteúdos das disciplinas escolares devem ter uma estrutura, então isto deve ser

um dos critérios. Através da história, a geografia, a matemática, as línguas, a literatura etc., o aluno deve aprender a reproduzir intelectualmente a base da produção social e a produzi-la de forma humana e intelectual. Para estar pronto para este desafio permanente da vida social, o professor coloca em prática um ensino, no qual a ciência, a filosofia, e a responsabilidade social e humana são postos como unidade. Por isso, uma educação neste sentido está em condições de despertar e promover as necessidades humanas. Mas a razão principal dessa capacidade consiste no fato, de que ela foi realizada pela necessidade de enxergar o ser humano como a riqueza suprema.

Pressupor o trabalho como princípio didático-pedagógico na perspectiva marxiana, implica em assumir a tarefa do desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos, para que estes possam apropriarem-se das forças produtivas. A formação das competências necessárias para o domínio da sua própria materialidade social, que instrumentalizam o educando para se mover no seu mundo, sem bloqueios em função de habilidades precárias, requer uma educação científica e filosófica correspondente. O exercício de um trabalho profissional exige habilidades específicas. Apesar do fato, de que a indústria pode realizar isso por ela mesma, a formação de um operário requer sempre o aprendizado das competências humanas fundamentais, tais como o domínio da língua para a captação e o processamento das informações; um desenvolvimento correspondente das habilidades cognitivas para a ação autônoma no sentido do reconhecimento; a elaboração das atitudes para o aprendizado eficiente e associações positivas no processo do trabalho. Esta exigência pode ser desenvolvido e cumprido sistematicamente mediante a educação escolar, porque justamente sua missão consiste na educação do ser humano universal. Quando as condições sociais incentivam a escola a fim de cumprir esta missão, ela estará capaz de realizar uma educação correspondente.

A conexão da categoria trabalho de Marx com a categoria de auto-realização,

A decisão consciente ou inconsciente do professor de orientar sua prática contra a realização da humanização, constitui não só a omissão do seu dever como ser humano, mas também a inversão da sua tarefa de educador. Assim deve se compreender a práxis do reconhecimento e da solidariedade do professor. O reconhecimento do aluno como aluno-sujeito resulta do seu reconhecimento como ser humano. Eu o reconheço como um sujeito igual a mim, quando reconheço sua humanidade, cujo reconhecimento se revela através da prática da solidariedade. Ser solidário com as condições de vida dos educandos, não significa a subordinação dos objetivos necessários à formação de ambos



a um ensino para os miseráveis, mas sim a consideração das circunstâncias da vida dos alunos no planejamento e no ensino, e da prontidão do professor de resolver os problemas dos alunos com as mesmas. A rejeição dos desafios com a desculpa, de que os alunos não podem ser educados, por causa da miséria, na qual vivem, é antipedagógica. É um sinal de sensibilidade pedagógica, que deve ser reconhecido, quando se percebe que um determinado objetivo requer mais esforço e tempo de ambos os lados.

A práxis desse reconhecimento implica na consideração interdisciplinar dos conteúdos e da aplicação de uma metodologia, que toma como uma unidade teoria e prática e cujas atividades são desenvolvidos numa sequência determinada que expressam essa consideração. Resulta numa prática pedagógica, que reconhece o aluno como sujeito participativo. Assim, o professor descobre que sua atividade de ensino tem um caráter duplo, aprendendo através da sua atividade e através da atividade do aluno. Desta maneira reconhece o aluno como o professor da sua prática, revelando que o trabalho ensina ao ser humano tornar-se humano.

### **VIII.5.3 – O Universalismo como princípio didático-pedagógico**

*O que mais seria a riqueza, senão a troca universal das necessidades, competências, habilidades, prazeres, produtos e forças produtivas etc. dos indivíduos? [Marx: Formen, die der kapitalistischen Produktion vorhergehen, S. 27. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S. 2840 (vgl. MEW Bd. 42, S. 396)]*

O Ser humano enquanto espécie se coloca no mundo exterior, respectivamente na natureza, como seu Superior, e compreende o mundo como sua propriedade, seu corpo não-orgânico e a ele mesmo como o centro das relações. Ele se permite essa atitude perante a Natureza, porque de fato consegue compreendê-la e determiná-la. Compreender a natureza significa, apropriar-se teoricamente dos múltiplos e complexos contextos e criar novos. Portanto, ele se comporta como soberano ante a natureza, experimentando e exercitando seu universalismo de acordo com sua consciência. No entanto, o universalismo humano é distorcido pela existência das condições alienantes que instrumentalizam uma produção para a mera geração de riqueza/capital. A Educação nessas circunstâncias se transforma numa educação para a produção de capital, enquanto educar o Ser humano de maneira universal significa educá-lo para a produção de humanidade (e sua auto-realização). A possibilidade de tal educação em condições sociais alienantes consiste na tendência da essência do ser humano em se

comportar e expressar universalmente. Mas como deve o professor prosseguir? Antes de responder a essa pergunta, deve se esclarecer brevemente sobre o encontro de duas maneiras de Ser que se apresentam mutualmente como universais, mas cujo universalismo está repleto de elementos alienantes. Cada ser humano processa internamente as condições contrárias. Como um Ser consciente, cuja prática é liderada por princípios, cada um decide o foco da sua prática de vida e o que ele realizará de se mesmo. Nesse sentido, a atitude pessoal do aluno e do professor perante a sua própria posição (como aluno ou como professor) e a posição do outro, determinará fortemente a intensidade do debate, que ambos vivenciam através sua relação. Seria ingenuidade, acreditar, que o encontro de dois Seres universais, poderia se passar harmonicamente, pois no final das contas se trava uma luta de afirmação nos bastidores. A educação de um ser humano pelo outro, não encontra somente resistência exteriores pela condições alienantes e sim tendências contrárias internas, que estão no cerne de cada indivíduo.

Em seguida será esclarecido, como o professor deve prosseguir e qual é a prática pedagógica universal. Uma prática pedagógica pode ser avaliada de diversas maneiras concretas, mas parece que ela pode ser melhor avaliada pelos seus objetivos, conteúdos específicos e sua didática. O objetivo de uma prática pedagógica que se orienta pela universalidade humana, se expressa através da sua tentativa de “formar” uma consciência generalizada, olhando e observando o mundo dialética e multifacetadamente. Analisar e refletir sobre o mundo sob todos os ângulos significa compreender todas as facetas da realidade nos seus contextos e assim realizar sua (re-)produção intelectual. A educação para o olhar universal sobre o mundo, corresponde à necessidade humana em compreendê-lo e dominá-lo. Educar a finalidade dessa atitude cognitiva, requer uma formação equivalente do professor. Uma orientação para uma disciplina específica não deve ser motivo para que o ensino seja unilateral. Ela exige do professor que ele se forme universalmente, isto é, não estagna na sua disciplina e que ele queira compreender o mundo, em vez de acreditar que já o compreendeu. Esta prontidão de questionar o mundo permanentemente, pressupõe que o professor seja um eterno aprendiz da sua própria prática pedagógica. Dessa maneira ele continua exercitando suas disposições humanas criativas, e fazendo isso, ele educa o aluno de desenvolver as dele. O ensino não se esgota na exteriorização do professor, mas se realiza na atividade dele, a qual o educa por sua vez: a prática pedagógica educa, quando ela não se encontra na antinomia com a prática social, pois o professor que educa, é o ser humano que se forma, que se humaniza. Esta prática aqui postulada

requer um ser humano, que cultiva a Ser social conscientemente, cuja necessidade de exteriorização é uma necessidade a ser despertado no outro. Ensinar para ele é uma tentativa profissional de aproximar o outro (aluno) à totalidade da humanidade, isto é, educá-lo no sentido coletivo.

Os conteúdos de ensino representam um outro critério de avaliar a universalidade da prática pedagógica. Eles devem refletir a diversidade e a complexidade do real, o que evidentemente eles não demonstram por si só, e sim, nos contextos que o professor sistematiza, assim como na estruturação dos conteúdos específicos. A tematização dos conteúdos será decidido por cada professor; o sistema educacional (estado) não pode determinar, no máximo, ele pode limitar a influência do professor pelo currículo, pois a tematização, na verdade é um momento “particular” da prática pedagógica. Pela perspectiva da didática, o professor ainda pode ampliar esta possibilidade, uma vez pelas explanações na aula, como também pela tarefa que ele propõe para o aluno. Isso deve provocar durante o processo de aprendizado uma troca entre o conhecimento no aluno com o do professor, incentivando assim na sua prática a universalidade humana em si mesmo e no aluno.

A metodologia abrange os dois primeiros critérios, enquanto momento essencial da prática pedagógica e como tal representa a única possibilidade para a realização dos objetivos pela realização dos conteúdos. Contemplar o mundo de todos os ângulos contém o ensino da competência universal, se ela implica na educação da complexidade da consciência humana. O ensino através de atividades mais variadas também incentiva o desenvolvimento da universalidade humana, pois amplia seu olhar pela diversidade das facetas que caracteriza cada atividade. Quanto mais isso estimula as disposições criativas do ser humano, quanto mais o aluno se sente incentivado exercê-las e formá-las, possibilita-o a sentir e almejar sua auto-realização. O ensino dos conhecimentos diversos exige sua universalização, isto é seu acesso livre para todos os indivíduos, se ela descobre a realidade na sua totalidade e a prática está sendo orientada pela humanização. Esta realidade social é criada pelos seres humanos, quando eles afastam de si o espírito da propriedade privada e reconhecem o conhecimento como uma necessidade humana. Este princípio deve ser expresso numa prática pedagógica humanizadora, ou seja, pelos contextos que o professor estabelece no seu trabalho pelas outras esferas da vida social.

A prática da universalidade no ensino como atitude didático-pedagógica deve fundar-se na pedagogia do ser social, sem, no entanto olvidar que a universalidade é

fundada no postulado da liberdade de cada indivíduo, mas que se pode ser alcançado de forma coletiva. A coletividade é um valor e como tal tem um caráter ético. Isto implica no fato de que é uma verdade não só na prática didático-pedagógica do professor, mas sim em sua práxis social, quando ele quer ensinar de forma eficiente, isto é, quando ele almeja como objetivo a formação do ser humano.

A unidade da práxis pedagógica e social do professor revela com isso a realidade de uma pessoa que se exterioriza na auto-realização humana. Ela pressupõe para a auto-realização do professor a auto-realização do educando, quando ela contempla a realidade em sua complexidade pelas atividades diversificadas que realiza, pelo estímulo das disposições criativas do educando e pela troca dos conhecimentos. Tal atitude didático-pedagógica é orientada pela consciência da essência do ser humano e pela decisão de reconhecer o outro como tal. A materialização de uma prática engajada é aquela que se expressa de forma universal, na medida que o indivíduo percebe seu valor pessoal pelos interesses coletivos. Esta decisão é essencialmente uma decisão para a solidariedade com os outros. Exercer a solidariedade significa, se relacionar com os outros de forma humana.

#### **VIII.5.4 – A sociabilidade como princípio didático-pedagógico**

*...o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como ser social.* [Marx: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, S. 138. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S.706 (vgl. MEW Bd. 40, S. 538)]

Ensinar é uma comunicação com um Ser social. O aluno não é uma tabula rasa, e sim um Ser com história que por sua vez constitui história e que vive na sua realidade específica, a qual o reproduz e é produzida por ele. Portanto, o educador é um Ser que precisa superar a resistência do educando para convencê-lo. A prática do convencimento pode tomar duas direções contrastantes: uma que gera consciência e outra que adentra a consciência. Ambas as direções precisam conseguir que a mensagem seja compreendida por aqueles a serem convencidos. Para isto necessitam uma imagem convincente que corresponda à realidade, ou seja, eles precisam conhecer a realidade do educando e desenvolver uma linguagem compatível com o mundo dele.

O reconhecimento do educando como Ser social deve abranger as dificuldades, carências e obstáculos, como também as exigências, que são postas pelo seu ambiente. Esta atitude possibilita ao professor de conduzir a resistência do educando perante seu trabalho com juízo e a prática da solidariedade. O reconhecimento da realidade do

aluno, facilita para o professor compreender as atitudes dele. Educar sua consciência significa compreender, como é vivenciar um mundo, que ao mesmo tempo é meu mundo, com nuances diferenciadas. A sociabilidade do ser humano é rica, justamente porque não esconde a riqueza da individualidade, e sim, lhe dá muito espaço. O significado da individualidade para o surgimento de uma nova sociedade verdadeiramente humana é muito grande, e considerar isso, é uma decisão do professor. Tem mais um motivo, assumir a sociabilidade como um princípio didático-pedagógico é investigar a consequência dessa prática para a conquista de uma sociedade humana. O surgimento de uma sociedade não-alienada, não pode ser esperada somente pela vontade de pessoas unidas, porque também precisa da democratização da ciência. Somente uma grande maioria esclarecida será capaz mudar o mundo. Caso contrário surge um processo, como conhecido pelos países real-socialistas: a reprodução da alienação do ser humano de outra forma. No entanto, é óbvio que a democratização da ciência não implica inevitavelmente no esclarecimento necessário da grande maioria, e sim a maneira como ela é ensinada.

As exigências, que esta tarefa representa hoje em dia, cresceram, pois a complexidade na qual as condições sociais se entrelaçam, é muito grande e cresce sem parar. A simples acumulação de conhecimentos não habilita nenhuma pessoa a compreender esta complexidade e passar a ensinar para os outros. Hoje o ser humano precisa muito mais a formação de atitudes e habilidades cognitivas e ele deve desenvolver a prontidão de capturar o fluxo dos movimentos da realidade para poder reagir em pouco tempo às condições complexas. Isso exige do professor que ele lance um olhar interdisciplinar sobre o mundo, como também que ele compreenda e perceba a multifacetabilidade do real. Numa perspectiva marxiana, interdisciplinaridade designa a prática de uma re-produção intelectual do mundo, que ultrapassa as fronteiras de um campo científico e capta sua particularidade contextual. Esta perspectiva crítica possibilita uma apreensão coerente e universal da realidade. Interdisciplinaridade não se reduz a pontes teóricas e artificiais entre os diversos ramos das ciências, e sim assume a totalidade dos diversos conteúdos científicos, assim contemplando todos os campos neste sentido.

A totalidade se capta através da dialética. A totalidade consiste na coerência dos contextos, contida na postura, que explica as contradições existentes da realidade, na sua gênese e que expõe as possibilidades da sua dissolução. Porém cada olhar é um olhar específico e portanto somente pode captar fragmentos da realidade. Sua totalidade

se revela na coerência dos fragmentos capturados perante a realidade, na sua capacidade de esclarecer as contradições existentes. A totalidade é criada também pela promoção do princípio da coletividade no processo de aprendizado, isto é, a verdadeira coletividade. Enquanto o professor mediante sua didática incentiva e motiva os alunos a buscarem os objetivos de aprendizado de forma coletiva, ele os ensina a essência da coletividade e os educa no sentido de formar esta consciência. Também significa tomar decisões de forma coletiva, sem entrar na prática do democratismo, significa discutir o plano de ensino com os alunos, de empreender atividades coletivas e de questionar os alunos sobre as consequências das interpretações defendidas para as outras pessoas.

Na medida que o professor exercita uma ciência verdadeira com seus alunos, os leva para o mundo da ciência, eles tem oportunidade de compreender a gênese do seu próprio mundo, capturar suas contradições e reconhecer as possibilidades da sua dissolução. Eles podem se enxergar como os verdadeiros sujeitos do seu mundo e portanto, não lhes pode parecer mais utopia a possibilidade de transformação deste mundo. Um clima assim gerado entre aluno e professor cria, apesar dos debates necessários, um ambiente intelectual saudável para a realização da essência do ser humano. Reconhecer verdadeiramente o próprio mundo e reproduzi-la intelectualmente, é um momento da prática pedagógica, pela qual uma verdadeira comunicação é possível entre diversas instâncias e sujeitos do próprio mundo, isto é, representa a educação humana do ser humano.

#### LITERATURVERZEICHNIS

Marx, Karl: Die Grundrisse der politischen Ökonomie. MEW, Dietz Verlag. Marx, K. und Engels F.: Marx-Engels Gesamtes Werk. Berlin 1968.

Marx, K. und Engels, F.: Ausgewählte Werke. Digitale Bibliothek.

Marx/Engels.: Über Erziehung und Bildung. Zusammengestellt von Prof. P. N. Grusdew. Volkseigner Verlag, Berlin 1971.

## **A Relação Poder/Conhecimento e o *Cuidado de Si*: Uma Contribuição para o debate sobre Formação de Seres Emancipados a partir de Michel Foucault.**

**Vandilma Aparecida Silva**<sup>192</sup>

[vandaaparecidasilva12@gmail.com](mailto:vandaaparecidasilva12@gmail.com)

**Maria Betânia do Nascimento Santiago**<sup>193</sup>

santiagocosta@uol.com.br

### **Resumo:**

Em sua definição sobre formação do sujeito, Foucault nos mostra que a ética refere-se à *relação do ser consigo mesmo*. Na visão desse pensador somos resultado de uma construção histórica, e se há formas históricas do sujeito, há também de educação. Por isso não podemos compreendê-la de maneira estática, pois ela é constituída por concepções que se modificam. Nessa perspectiva, o artigo busca refletir sobre a contribuição da educação escolar na formação de seres emancipados; indivíduos que realizem autonomamente e com ajuda de outros, certo número de operações sobre si mesmo, gerando assim transformação (VEIGA-Neto 2003). Compreendendo que o verdadeiro sentido da educação é possibilitar o pensar, busca-se por meio dessa leitura potencializar a reflexão sobre as iniciativas no tocante à formação dos sujeitos, e a partir dessa leitura favorecer aos envolvidos uma experiência sintonizada com a vida cotidiana, contribuindo para um processo de emancipação.

**Palavras-chave:** Filosofia, Emancipação, Formação.

---

<sup>192</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Caruaru, Pernambuco – BRASIL. Estudante vinculada ao Projeto de Pesquisa intitulado **O “Dilema Ético” na Formação de Jovens no Ensino Médio**: Um estudo da Proposta de *Educação Integral das Escolas de Referência* do Estado de Pernambuco, coordenado pela Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago e financiado pela FACEPE – Fundação de Amparo à Pesquisa e Tecnologia do Estado de Pernambuco, aprovado em Edital de 2012.

<sup>193</sup> Professora Adjunta do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua na área dos Fundamentos Filosóficos da Educação.

Você deve aprender a baixar a cabeça  
E dizer sempre: “Muito obrigado”  
São palavras que ainda te deixam dizer  
Por ser homem bem disciplinado  
Deve pois só fazer pelo bem da Nação  
Tudo aquilo que for ordenado  
Pra ganhar um Fuscão no juízo final  
E diploma de bem comportado.

*Comportamento Geral (Gonzaguinha)*

## INTRODUÇÃO

Em nossos tempos “modernos” muito se tem discursado sobre ser cidadão, sobre construção da cidadania. Esse discurso responsabiliza a educação (e de modo especial à filosofia) por essa formação cidadã. A realidade social encontra-se ainda marcada por estrondosas desigualdades advindas, sobretudo, das peripécias da lógica do mercado que impera em nossa sociedade. Tal realidade tende a repercutir na vida dos jovens das classes sociais economicamente desfavorecidas, que são os mais atingidos por ela. Essa conjuntura tem profundo impacto na formação desses jovens, pois a educação escolar por vezes encontra-se distante de suas vivências, e constituindo-se mesmo num impedimento a pensar criticamente a sua formação, o seu existir no mundo.

Segundo Gallo (2004) em termos atuais poderíamos dizer que cidadania constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade (*Apud* PEIXOTO, 2004 p. 139). Tal constatação nos coloca diante do desafio de atuar na formação de pessoas considerando aspectos que extrapolam as idealizações, revelando nuance das relações que se estabelecem no interior das instituições, métodos disciplinares e o papel que o professor assume nesse contexto. Nessa perspectiva podemos compreender o sentido das práticas discursivas, assinalando a peculiaridade do cenário de sala de aula, em que os discursos educacionais determinam que livros usar, que métodos empregar e quais valores e crenças transmitir. (cf. McLAREN, 2007 p. 214). Tais práticas assinalam a problemática da relação poder/conhecimento anunciada por Foucault (McLAREN, 2007; VEIGA-NETO, 2003), que nos leva a questionar a importância da filosofia educativa assumida pelos educadores, assim como o tipo de



conhecimento atribuído aos estudantes, pois segundo McLaren (2007, p. 214), conferir “poder significa não somente ajudar os estudantes a entenderem e envolverem-se no mundo ao seu redor, mas também dar a eles a possibilidade de exercitar o tipo de coragem necessária para mudar a, ordem social, quando preciso”.

Considerando este cenário, objetivamos refletir sobre a problemática da formação a partir das contribuições do pensamento de Michel Foucault, de modo mais específico nas obras *Vigiar e Punir* (2009) e *História da sexualidade 3 – O cuidado de si* (1985). Essa leitura confere especial atenção ao significado que esse pensador atribui às *Tecnologias do eu*, as quais permite que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, obtendo assim transformações sobre si mesmo. Este *trabalho em andamento* assume o enfoque hermenêutico-fenomenológico, buscando por essa via compreender a problemática, pela interpretação de aspectos significativos que despontam das leituras realizadas.

### **A RELAÇÃO PODER/DISCIPLINA/CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO**

Considerando a problemática do sentido da *moral* Castro (2009) afirma que a compreensão moral refere-se por um lado um conjunto de valores e regras que são propostos por indivíduos e aos grupos por diferentes aparatos prescritivos de maneira explícita ou não. Essas regras propostas são determinadas por relações de Poder. Foucault analisa as operações de poder do ponto de vista da captura da pura e da indeterminada materialidade de um indivíduo, de um grupo indivíduos, ou de uma população, por força que, contando essa materialidade dá-lhe uma forma e determina-lhe uma direção (cf. LARROSA, p.39, 1994).

Nesses estudos foucaultianos identificam-se três mecanismos distintos de poder: o Poder de Soberania ou Soberania, normalmente incarnado por um rei ou soberano, com o nascer da modernidade surge uma nova tecnologia de poder a qual o pensador denomina de Disciplina ou Poder disciplinar que se constrói articulado com o modo de produção capitalista é uma forma de poder ligada às instituições. O terceiro mecanismo é o Biopoder, este age sobre grandes populações sobre grandes corpos populacionais, o Estado é caracterizado neste organismo de poder. Assim sendo, como reconhece Veiga-Neto (2003), estabeleceram-se dois mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo, o Poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares, na esfera da população o Biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores (cf. VEIGA NETO, 2003, p. 88).

A disciplina é uma tecnologia de poder, uma forma de executar o poder. Nessa perspectiva, Foucault assinala que a disciplina é um poder individualizante, pois ela exerce sobre o corpo de cada indivíduo, visto que disciplinar uma pessoa é construí-la como indivíduo pela ação do poder sobre o corpo desse indivíduo. Dessa forma, a disciplina é um processo através do qual o indivíduo aprende a controlar-se a si mesmo. Ela tem como principal finalidade o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo (cf. FOUCAULT, 2009, p. 133). De acordo com o estudioso, as tecnologias disciplinares são tecnologias de socialização dos corpos. Trata-se de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Ibid.).

Segundo o pensador esse mecanismo de poder é aplicado no interior das instituições disciplinares. Nesse caso, a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço [...] às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo (cf. FOUCAULT, 2009, p. 137). Para tal ação é preciso confiná-los nesses espaços, com intuito de aumento do domínio de cada um sobre seu corpo. Essas instituições contentoras desses mecanismos são denominadas por ele de “Instituições de sequestro”. Trata-se de localizações funcionais, como colégios, quartéis, hospitais etc. Sobre os espaços e funções dessas instituições Foucault (Ibid., p. 138) relata:

Importa estabelecer presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Relacionando este fato às instituições educativas, as quais assumem como principal finalidade a formação de cidadãos transformadores da realidade, observa-se por vezes sua estagnação no que se refere aos conteúdos, construções que pouco ou nada se transforma em conhecimentos que potencializem a formação desses indivíduos em razão de seu caráter conteudistas e alienantes, em razão da distância que se estabelece em relação à realidade vivida pelos estudantes e os impossibilita ainda de tornar significativa a sua inserção na sociedade. Nessa linha, McLaren (cf. 2007), defende que para que essa transformação seja possível o conhecimento adquirido em

sala de aula deve contribuir para que os estudantes participem de questões vitais que afetam suas experiências cotidianas.

## **AUTOCONHECIMENTO E CUIDADO DE SI COMO EXPERIÊNCIA EMANCIPADORA**

Ao final da década de 70, Foucault publicou três volumes sobre a História da Sexualidade, o terceiro intitulado *Cuidado de Si*. Nessas obras a intenção do pensador era centrar seus estudos em torno da sexualidade do século XIX, porém a sexualidade aqui interessa por ser um modo de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo, as proibições sexuais estão continuamente relacionadas com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo (cf. VEIGA-NETO, 2003, p.96). Segundo Larrosa (1994), a experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, é um produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo, com vistas a sua transformação, e essas ações dependem de um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo (cf. p. 45). Foucault (1985, p. 50) assim define o *Cuidado de Si*:

O preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude de uma maneira de se comportar, [...] ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.

De acordo com Larrosa (cf. 1994, p. 10), a experiência de si pode ser analisada como constituição histórica, em sua singularidade e contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e uma pedagogia das práticas de si. Dessa forma, entendemos que o *cuidado de si* é parte integrante da formação do ser, pois a forma de relação da pessoa consigo mesma é construída, ao mesmo tempo descritiva e normativamente. Essas formas de relação como universais e antropológicos a caracterizam, nos dizem o que o sujeito são ou plenamente desenvolvidos (cf. Ibid.). Os institutos educacionais são responsáveis pela aplicação de conhecimentos significativos que deem suporte para esse desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Ponderando o modo como estes questionamentos e a relação que se estabelece com a realidade vivida pelos alunos, uma das questões que se coloca refere-se ao caráter formador das ações implementadas, em especial o seu potencial de formar sujeitos pensantes, como possibilidade que eles assumam a tarefa autoeducativa de transformar-se a si mesmo, enfrentando suas vicissitudes por intermédio de uma educação emancipadora. Desse modo, o debate sobre conhecimento/poder abarca de modo singular a compreensão do papel da escola no enfrentamento do *cuidado de si*, cuja relevância deve-se à urgência no reconhecimento de princípios e de valores que orientem um modo de vida mais humano, materializado em propostas que favoreçam as relações interpessoais e sociais aos indivíduos.

Considerando que se trata de um trabalho em fase inicial, assinalamos que nossas investigações acerca das instituições educativas, parte do pressuposto da exigência de ampliação da concepção de formação humana, considerando que esse processo vai além da aquisição de conteúdos de forma mecânica, e que a real construção de conhecimentos venha a ser algo marcado pelo sentido das experiências dos sujeitos.

### Referências Bibliográficas:

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos meus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 36.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009. Do original francês: *Surveiller et punir*.
- FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **História da sexualidade**, 3: o cuidado de si/ Michel Foucault; Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Tradução de: *Historie de la sexualité*.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**: In: Silva , Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994 p. 35-86.
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre/ RS: Artes médicas, 1997.
- PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. 2ª ed .Campinas, SP: Ed. Alinea, 2004.
- VEIGA- Neto, Alfredo. **Foucault & a Educação** / Alfredo Veiga- Neto. — Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## **Graciela Hierro. Una filosofía feminista de la educación.**

### **En memoria, a diez años de su fallecimiento**

**René Barffusón<sup>194</sup>**

Tómate en serio, mujer.  
Recorre tus caminos interiores,  
tus sendas prohibidas,  
rasga tus vestiduras,  
abre tus heridas,  
exhibe tus miserias,  
ostenta tus arrugas,  
tus carnes flácidas,  
las redondeces conspicuas.  
Pierde todas las formas,  
inventa la tuya.

---

<sup>194</sup> Licenciado y Maestro en Filosofía-Universidad Veracruzana (**UV**, México).

Doctor en Historia y Estudios Regionales del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales-UV.

Académico por asignatura de la UV desde el año 2000.

Colaborador, desde 2006, en el Cuerpo Académico Estudios en Educación del Instituto de Investigaciones en Educación-UV

Líneas de interés, docencia e investigación: Feminismo, Género y Diversidad sexual. Ética profesional. Antropología filosófica. Hermenéutica. Posmodernidad. Epistemología de las Ciencias Sociales. Teoría de la identidad. Análisis del Discurso.

Integrante de la Asociación Filosófica de México (AFM), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), del Programa de Equidad y Estudios de Género de la UV (PEEGUV) y del Consejo Consultivo de la Comisión Estatal para la Atención Integral a Víctimas del Delito del Estado de Veracruz.

correo electrónico: barffus@gmail.com

La forma auténtica es tu libertad.  
Alcanza la rebelión de la feminista,  
como decimos las maestras del arte de envejecer:  
la edad no es un secreto vergonzoso.  
Piensa en la alternativa: la muerte.

**Graciela Hierro**

### **Resumen:**

El objetivo de este trabajo, es hacer una revisión de los aportes de la filosofía feminista del placer de Graciela Hierro y su incidencia en la Filosofía de la Educación en México y América Latina. A diez años del fallecimiento de la filósofa, resulta relevante destacar su contribución en el marco de una educación liberadora y los alcances de su propuesta en el contexto educativo latinoamericano.

### **Palabras clave:**

Feminismo. Educación. Placer.

### **Breve semblanza de Graciela Hierro Perezcastro**

Nació en la ciudad de México en 1928 y murió el 30 de octubre de 2003. Perteneció a una generación en la que el ser y el valer de una mujer estaba muy estrechamente ligado a la maternidad y la dedicación de tiempo completo a todo lo que esto implicaba; sin embargo, desafiando las reglas de su tiempo, logró darle un giro a esta condición. En adelante, su compromiso de vida consistió en ser académica sin tener que atenuar el hecho de ser mujer en pleno contacto con el mundo. Fundadora y Directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG) 1992-2003.

La propuesta de nuestra filósofa se inscribe en el marco de una filosofía desde la “experiencia vivida”, y en su particular elaboración,

se encuentra la huella de Sócrates, Aristóteles, Epicuro, Francis Bacon, John Locke, Berkeley, Hume, Kant, J. S. Mill, J. P. Sartre, Michel Foucault, y, por supuesto, las mujeres: Diótima, Antígona, Juana Inés de la Cruz, Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Rosario Castellanos, María Zambrano, Virginia Woolf, Emily Dickinson, Luce Irigaray, entre otras más. Así como la presencia de sus maestras María del Carmen Millán, María del Carmen Rovira, Vera Yamuni, Margarita Quijano y sus maestros

Ricardo Guerra, Robert Hartman, Eduardo Nicol, Ramón Xirau, Gallegos Rocafull, José Gaos, Fernando Salmerón, Luis Villoro, Adolfo Sánchez Vázquez (Barffusón, 2009:181).

La filosofía feminista utilitarista hedonista radical de la diferencia sexual de Graciela Hierro, nos exhorta a realizarnos placenteramente en la vida. Para lograrlo, la propuesta consiste en aprender de la propia vida y saber ser agradecidos con ésta; así lo expresa en sus memorias: *Gracias a la vida* (Hierro, 2000).

En el caso de la institución que la formó y en la cual se desempeñó académicamente considera que “desde que se fundó la universidad en el país, ha existido feminismo al romper con la visión tradicional de la educación/domesticación femenina. O la ilusión fallida de creerse ‘hombres’ cuando en realidad somos mujeres”(Graciela Hierro, “Casi 20 años de feminismo en la UNAM. Del GAMU al PUEG”, cit. en Rivera Gómez, 2002:122). Según su análisis, los aportes del feminismo en la UNAM han sido:

Primero: la descolonización de las carreras, en el sentido de que se ha fomentado la apertura de las llamadas “carreras masculinas” para las mujeres y de las “femeninas” para los hombres. En esa medida el conocimiento rebasa las limitaciones del sexo. Segundo: la apertura del lenguaje, donde comienza a aparecer la conciencia femenina, y se empieza a erosionar el concepto de “hombre” como paradigma de lo humano, sólo con advertir que “también existen mujeres”. Tercero: la creación de cursos, seminarios, conferencias, encuentros y coloquios cuya temática ofrece para comprender el ser y pensar de las mujeres, y cuyos productos son artículos, libros y toda clase de materiales didácticos. Cuarto: la adopción del concepto género como un nuevo paradigma de investigación que permita observar la realidad desde las dos miradas (*ibid*:123-124).

Para nuestra filósofa feminista, la importancia de la filosofía radica en las aportaciones que puede brindarnos para mejorar la condición humana. Con este criterio procedió en la docencia de la ética, en la investigación, en la gestión, en las reflexiones en torno a la educación; criterio que también funge como hilo conductor en las publicaciones de Graciela Hierro: *Ética y feminismo*(1998a), *Ética de la libertad*(1993), *Naturaleza y Fines de la educación superior*(1990), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*(1998b), *La ética del placer*(2001), *Gracias a la vida*(2000), *Me confieso mujer*(2004); además de variadas contribuciones para revistas y compilaciones nacionales e internacionales.

### **Filosofía de la educación**

En Graciela Hierro, la reflexión desde su experiencia de vida, el aprendizaje adquirido durante su formación y desempeño académico, su postura ético-política a favor de la lucha de las mujeres están presentes cuando indaga en torno a la naturaleza y los fines de la educación. Empeño en el que resulta crucial la comprensión del concepto: educar, así como la generación

de respuestas a las preguntas: ¿Por qué hacerlo? ¿Para qué hacerlo? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo hacerlo?

Dicho análisis tiene como tarea primaria una reflexión en torno a lo humano y, de manera secundaria, la correspondiente a la naturaleza y los fines de educar; ambas cuestiones estrechamente ligadas. Desde una perspectiva no esencialista considera que: “La persona es una creación histórica, no es un ser natural cuya esencia esté dada de una vez por todas” (Hierro, 1990:8).

En este sentido, en la educación, asume a los seres humanos con capacidad de aprendizaje, en constante proceso formativo y de crecimiento. Actividad que no se realiza de manera automática ni a solas, sino en relación con los otros y las otras. Con las personas en las distintas dinámicas de la sociedad en general (educación informal) y con quienes han asumido la actividad educativa (educación formal). Para Graciela Hierro(1990:8), educar es un ejercicio de “adquisición y transmisión de contenidos de conocimiento y actitudes valiosas con una perspectiva cognoscitiva no inerte”; se trata de un proceso complejo en el que se adquieren y transmiten las excelencias del cuerpo y del carácter.

En la actividad educativa se supone que a la persona, sea en la infancia o en la edad adulta, se le ofrecen contenidos valiosos, y por ello, no inertes. La empresa asumida además de posible se considera necesaria y con implicaciones favorables para la realidad social en la que se inserta el sujeto formado. Para lo cual, se ha de proceder con un análisis de las condiciones socio-históricas del momento actual para instrumentar una pedagogía transformadora tendiente a generar nuevos contextos.

En el proceso educativo, la figura del formador o la formadora es medular, se procede con sentido moral y con habilidades didácticas. La dinámica de enseñanza-aprendizaje se realiza en condiciones de libertad. La persona en formación es activa. La organización formal de la tarea educativa no atiende únicamente a criterios burocráticos, sino a la formación del carácter de las personas, aspecto a destacar, particularmente, en el ejercicio de la actividad docente para realizar la función de la educación que, según Graciela Hierro (1990: 9) consiste en:

*formar* el carácter de los seres humanos, de tal modo que puedan integrarse a su hábitat social en una relación positiva con los principios valiosos que la rigen. Asimismo, la educación debe proporcionar los criterios objetivos que posibiliten la crítica al sistema. Finalmente debe fortalecer los rasgos de carácter en los individuos, que posibiliten las transformaciones dentro de la estructura social y que finalmente lleven al rescate paulatino de lo humano.

Para la filósofa feminista de la educación, educar es promover la libertad; formar es hacer



crecer. Así lo señala:

Por educación entiendo el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Es decir, la educación necesariamente nos convierte en mejores personas. A diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un contenido ético.

Pienso que el proceso educativo para que en efecto lo sea, debe contar con la voluntad de la y el educando. Por lo cual, a mi juicio, toda educación termina siendo autoeducación; siguiendo a Paulo Freire, creo que “nadie educa a nadie”, todas las personas nos educamos a nosotras mismas en la comunidad, en un tiempo que se inicia cuando tomamos la vida en nuestras manos, y termina con la muerte.

El proceso educativo nos convierte en personas, y por persona entiendo ser moral, libre y digna. Porque no nacemos personas, nos convertimos en personas a través de nuestro propio esfuerzo educativo, que se constituye de acuerdo con el género, la condición social, histórica, racial, étnica, geográfica y del ciclo de vida en que nos encontremos (Graciela Hierro, *Educación y género. La ética del placer*, cit. en Martínez Hernández, 2009:70).

El fin ético que reconocía en la educación, la hacía comprometerse con “mantener vivo el conocimiento” (Hierro, 1990:36) y establecer relaciones reflexivas con la política. Por un lado, comprendiendo las reglas morales como orientadoras de los actos de los individuos en sociedad; por otro lado, analizando su práctica histórica y, en ese sentido, posibilitando con la debida justificación, alternativas viables para la realización humana en un contexto actual.

Graciela Hierro se ocupó de promover en sus alumnas y alumnos una autoeducación ligada a una ética del interés personal, invitándoles a reflexionar también aspectos de la diferencia sexual. Como educadora, veía en esta labor un proceso transformador que llevara a la dimensión del placer tanto a quien educa, como a quien se educa y en quienes el proceso educativo repercute. Todo ello ligado a un proyecto político: la democracia, entendiéndola como el modo de organización que nos posibilita el ejercicio de la virtud, el desarrollo de las excelencias, la dimensión del placer.

En relación con la Universidad, específicamente la pública, por la responsabilidad y el compromiso social que ésta tiene, pensaba que era:

(la) institución educativa por excelencia (que) posee una finalidad suprema que entraña la laboreducativa: la reunión de las generaciones para unir dialécticamente la experiencia con la imaginación y visión nueva de la vida, que porta cada generación que se sucede. De la síntesis de ambas surge el conocimiento y la esperanza de construir juntos un mundo cada vez más feliz (Hierro, 1990:68-69).

Como filósofa de la educación afirmaba que desde la actividad docente se debía contribuir a la reflexión de los intereses personales, explicitar la postura de cada quien, criticarla, para elaborar

la propia construcción de saberes. Consideraba que la relación entre docentes y estudiantes debiera consistir en ser compañeros de ruta, donde cada quien, con el acompañamiento de los y las demás, ideara su propia vía para llegar a Ítaca o a donde quisieran. Para ello es importante tomar en cuenta el sentido de valor como personas, el de la dignidad y el de la capacidad de acción.

La propuesta de Graciela Hierro puede considerarse como una invitación al autoamor, a través del autoconocimiento, en donde se enfatiza que la privación del placer limita, empobrece, constriñe la realización humana. Es una propuesta humanista en la cual debe prevalecer el diálogo crítico. Otra aportación es la conciliación entre buena vida y vida buena. Deber y placer convergen en el interés personal, así, su propuesta es una filosofía lúdica y vital. Se trata de no aceptar ningún dogma hasta que éste pase la prueba de un buen chiste.

En *Me confieso mujer* (Hierro, 2004) nos exhorta a que aprendamos de las distintas etapas y acontecimientos de la vida, tanto de los placenteros como de los dolorosos, pues si de estos últimos obtenemos un aprendizaje, entonces habremos triunfado, obteniendo así una experiencia placentera. En la vida, nos diría, estamos marcados por los dolores, los amores y los placeres, con todo, sólo lo que causa gran placer queda marcado en la memoria.

### **La necesidad de una educación feminista**

En un pasado no muy lejano, a las mujeres, en lugar de educarlas se las domesticaba, situación producida por la doble moral patriarcal que establece una disciplina para las mujeres y otra para los hombres, a la vez, vigila y castiga severamente aquellas inquietudes que vayan en contra de la perpetuación de los valores culturales imperantes.

Según estas directrices, las mujeres, por lo general, sólo alcanzarían sentido de sí en cuanto realizan la función que la cultura patriarcal estipula para ellas: la maternidad. En este contexto, ésta es la única forma para adquirir valor. En la sociedad mexicana, las mujeres que se revelan a vivir esta condición son tachadas de “locas o putas” aunque, efectivamente, no vivan una vida disipada, sino que sus aspiraciones sean las de ser sí mismas, con un desempeño activo ya sea en la vida privada o en la pública.

A las mujeres, a través de la “educación”, se les hizo pasar por un proceso de naturalización de la condición impuesta, asunto que más bien Graciela Hierro caracteriza como domesticación (de *domus*=casa), para reproducir los intereses de la hegemonía masculina. La supuesta educación impartida a las mujeres ha servido para que ellas consideren como “natural” su ausencia en la creación de la cultura.

Ante este estado de cosas, en el planteamiento de Graciela Hierro se considera de suma importancia y urgencia que las mujeres salgan del estado de domesticación y accedan a una educación significativa, tomando en cuenta los propios intereses y aspiraciones de las mujeres y no reducirlas a las llamadas actividades propias de su sexo. Romper el “techo de cristal”, el cual ha imposibilitado el acceso, por parte de las mujeres, a puestos importantes de mando y, se reclama, que de llegar a hacerlo, lo realicen como mujeres y no como hombres.

También se propone el acceso de las mujeres a la divinidad, no sólo como místicas, sino como teólogas y ministras. Se exhorta a las mujeres a liberarse de “la enfermedad llamada mujer” que, según le dijo un médico a la filósofa feminista, se iniciaba en el parto, continuaba con la menstruación y concluía en la menopausia. Graciela Hierro, al oponerse a dicha enfermedad está afirmando que la ancianidad también puede ser vivida de manera plena como mujeres y como humanas.

Para Graciela Hierro, cuando las mujeres piensan y se ocupan de sí mismas, ya son feministas. En este caso, la pregunta crucial que muchas mujeres se plantean es ¿cómo lograr ser sujetas para sí mismas? ¿Cómo logran las mujeres reconocerse “seres-para-sí”? La respuesta implica una crítica cultural, en la que necesariamente se tienen que romper los esquemas, básicamente, el del control del placer de las mujeres.

Lo antes dicho, evidencia la necesidad de una educación para las mujeres, pero no a la manera tradicional, sino feminista, para que las mujeres se constituyan a sí mismas como personas, como sujetas activas, no pasivas ni dependientes. En este punto, la consideración de un lenguaje no sexista, una genealogía de las mujeres, cuestionar “el sexismo en el lenguaje, la ley y la filosofía” (Hierro, 2004:81) cobra relevancia. Al respecto, Ana María Martínez de la Escalera (2009:51) enfatiza en la insistencia de Graciela Hierro “en que la *lengua de la experiencia* ocupe un lugar en el aula y en la escritura filosófica”, como una política de género: “reinterpretación materialista de la existencia y en una reflexión sobre su eficacia para hacer transformaciones sustanciales en nuestro mundo” (*ibid*:59).

Con una educación feminista, se pretende que las mujeres ya no reproduzcan ni perpetúen la sumisión, la abnegación, la virginidad, la fidelidad, ser madresposas, como elementos inherentes a su ser o lo que les da sentido de ser y estar en este mundo. Estos son aprendizajes culturales que al introyectarse, tornarse *habitus*, han estructurado el cuerpo de las mujeres de una forma casi natural.

Graciela Hierro reconoce la complejidad del proceso en cuestión, mismo que involucra tanto a la educación informal como a la formal, por lo que se requiere de una transformación radical en un sentido amplio, pues en poco o muy lentamente se contribuye al cambio desde la

educación formal si la informal sigue fomentando este tipo de patrones: “*se requiere que la educación informal, que conforma las actitudes y plantea los valores concomitantes sea enfatizada y transformada para completar el proceso de emancipación femenina*” (Hierro, 1998a:110).

Por otro lado, también se requiere de un cambio radical en el sistema educativo formal, dado que éste continúa siendo reproductor de los patrones asumidos en la casa. La educación formal para las mujeres, en muchos casos, aún sigue siendo la profesionalización de las labores domésticas; aún se mantiene vigente el patrón de conducta que las mujeres deben seguir con respecto al modelo masculino y no con respecto a ellas mismas. Por eso la demanda de una educación feminista que contribuya a generar el reencuentro entre las mismas mujeres, reconociéndose, escuchándose, leyéndose, acompañándose; a mi entender, es lo que proponía Graciela Hierro (1995) cuando hablaba de una “educación matrilineal”.

En *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Graciela Hierro (1998b) parte de una paradoja evidenciada por Choderlos de Laclos a finales del siglo XVIII. Resulta que pomposamente se hablaba de educación de las mujeres cuando no era el caso, se las domesticaba. Continúa la reflexión atendiendo la situación educativa de las mujeres mexicanas y señala que no se ha vivido una condición distinta de lo que se ha considerado como la problemática de las mujeres en otros países, en otras culturas y en otros momentos históricos pues en México, país de mezclas culturales, también se permanece en un contexto de cultura patriarcal. Ante este panorama, propuso una nueva forma de educar a las mujeres, una clara propuesta de transformación de la condición domesticada:

La nueva educación femenina, encaminada hacia la autonomía y la igualdad de las mujeres, requiere cambios que se centran en lograr una revolución en la formación tradicional preescolar para las niñas, tanto la que se recibe en la familia y en la iglesia como la que imparte la sociedad civil. Ahora se considera deseable que las mujeres no sólo sean maternales sino que también desarrollen todas las demás capacidades, intereses y actitudes humanas que su cultura considere valiosos, en el sentido de que dejen de visualizarse como las únicas personas que pueden o deben ser las encargadas en forma exclusiva de la infancia, la familia, la salud, el cuidado de las/os ancianas/os y el apoyo para los moribundos. Es necesario desarrollar una educación para la autonomía y la independencia femenina que abarque todos los campos del saber, la creatividad y el servicio a la comunidad. Es una enseñanza que culmina con la autoeducación, es decir, con el hecho de tomar nuestra vida en nuestras manos, y constituye un proceso que dura toda la vida (Hierro *et. al.* 2001:68-69).

Y así procedió Graciela Hierro, sororalmente educando a “Emilias”, no a “Emilios”. Y no porque no haya sido formadora de hombres, sino porque a las mujeres les ofrecía una formación como mujeres, resultado de haber entendido al feminismo “como el descubrimiento, la creación y

la práctica de la cultura femenina, que persigue el objetivo político de realizar la revolución de la vida cotidiana” (Hierro, 1998b:15) y de considerar la educación de las mujeres como “la creación de una educación para personas, sin distinción de género” (*ibid.*).

En este sentido, Graciela Hierro, desde la UNAM y el PUEG, como “filósofa feminista de tiempo completo” respondió al compromiso asumido con las mujeres y la sociedad en general. No trató solamente de beneficiar a las mujeres, sino también a los hombres, contribuyéndoles a percatarse que la pertenencia al llamado género “fuerte”, según el patriarcado, les impone conductas con las que no siempre están de acuerdo. De ahí que sea tarea de los hombres ponerse a reflexionar sobre su propia experiencia vivida desde su condición de género; en los llamados estudios de masculinidades, algunos ya lo están haciendo. Otro ámbito importante de reflexión al que también contribuyó fueron los estudios en torno a la diversidad sexual.

### **A manera de conclusión**

Para Graciela Hierro, toda la vida humana es producto de un constante proceso educativo; de ahí que no sea inocua la permanente reflexión en torno a esta actividad humana: educar. Dicha actividad reflexiva, en ella tenía una clara finalidad: transformar las condiciones de nuestra existencia si, según nuestra experiencia, éstas resultaban injustas. De ahí que su pensamiento cobre vigencia cuando se demanda a la Filosofía de la Educación una voluntad de “intervención” en la realidad social.

Griselda Gutiérrez (2009:30) le percibió esta cualidad al reconocerla como “filósofa y feminista de tiempo completo” y al mencionar que “su vocación por la filosofía fue un compromiso de vida”. Francesca Gargallo (2009:423) señala que, a partir de la década de los setenta: “La nueva mirada de la filosofía feminista desde Latinoamérica enfocó la historia de la filosofía y las relaciones entre género y poder; y sus manifestaciones individuales y políticas, en el currículum y en la investigación”.

Es en esta perspectiva donde destaca la radical “militancia feminista académica” (*ibid.*:424) que Graciela Hierro llevó a cabo desde la UNAM. En México, impulsando la filosofía feminista, hasta entonces inexistente y formando a un sinnúmero de mujeres –a hombres también, tanto del propio país como del extranjero. Contribuyó en la lucha de las mujeres mexicanas y en la creación del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, desde donde mantuvo una relación muy activa con las otras universidades de México.

La “militancia” aludida por Francesca Gargallo la desempeñó también en universidades latinoamericanas, de ahí que sea reconocida por la feminista chilena Margarita Pisano; la

panameña Urania Ungo, quien fuera su alumna en la UNAM; también sostuvo interlocuciones con la cubana Ofelia Schutte.

Particular nexo estableció con Diana Maffía (2006), de la Argentina, quien recuerda a Graciela Hierro como “la maestra del epígrafe”, y no sólo eso, sino que de ella aprendió lo bueno que es para la vida y la lucha feminista “la ética del placer”, la cual, es una propuesta de “terapia educativa”, según la filósofa feminista mexicana, “porque intenta centrar la enseñanza para ser mejor persona, mejorar la calidad de vida y hacer contribuciones sociales. Está referida explícitamente a las mujeres como protagonistas de una filosofía moral para su constitución como sujetos morales desde la perspectiva feminista de liberar su placer” (Hierro, 2001:29).

En mi caso, en 1999, abordé su filosofía feminista del placer como proyecto de investigación para la tesis de licenciatura en filosofía en la Universidad Veracruzana, lo cual propició un acercamiento personal con Graciela, la mujer, la filósofa, la feminista, la maestra, la amiga que, con amabilidad, dirigió mi trabajo de tesis (Cancino, 2000). Este encuentro marcó mi acercamiento, involucramiento y la adquisición de un particular compromiso con el feminismo, la filosofía feminista, los estudios de género, los de diversidad sexual y la perspectiva *queer*. Enfoques críticos que han sido medulares en mi proceso de formación, en mi desempeño académico y en mi andar por la vida, en la que, con el paso del tiempo, he ido asumiendo compromisos sociales y políticos.

Graciela Hierro hizo de la afirmación: “una vida sin placer y sin reflexionarla debidamente no vale la pena ser vivida”, una máxima con la que orientó su propia realización personal, y no propiamente desvinculada de su mundo y del compromiso con las otras y los otros. Agradecemos a la filósofa feminista mexicana que nos deje su propuesta como un legado, una invitación a crecer como personas desde una dimensión ética del placer.

## **Bibliografía**

Cancino Barffusón, Sergio René (2000), *El poder del placer en el feminismo de Graciela Hierro* (Tesis de Licenciatura en Filosofía), Biblioteca de Humanidades, UV, Xalapa, Veracruz, México.

..... (2009), “Graciela Hierro: el placer de su presencia (también en la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana)”, en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Gracias a la vida. In memoriam*, UNAM, México.

Gargallo Celentani, Francesca (2009), “El feminismo filosófico”, en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta, Carmen Bohórquez (eds), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*, siglo XXI, México.

- Gutiérrez Castañeda, Griselda (2009), “Graciela Hierro: filósofa y feminista de tiempo completo”, en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Gracias a la vida. In memoriam*, UNAM, México.
- Hierro, Graciela (1990), *Naturaleza y fines de la educación superior*, UNAM-ANUIES, Cuaderno de Planeación Universitaria, 3ª. Época, Año 4, No. 1, Febrero, México.
- .....(1993), *Ética de la libertad*, Torres Ass., México.
- .....(1995), “La educación matrilineal”, en Graciela Hierro (comp), *Estudios de género*, Torres Ass., México.
- .....(1998a), *Ética y Feminismo*, Coordinación de Humanidades-UNAM, México.
- .....(1998b), *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Torres Ass., México.
- .....(2000), *Gracias a la vida*, DEMAC, México.
- .....(2001), *La ética del placer*, UNAM, México.
- .....(2004), *Me confieso mujer*, DEMAC, México.
- Hierro, Graciela, et. al.(2001), “mujer y madurez, un futuro de esperanza”, en Francisco Blanco Figueroa, *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución. Tomo I*, Edicol, México.
- Maffía, Diana (2006), “La maestra del epígrafe (Homenaje a Graciela Hierro)”, en *ERGO. Nueva Época*, Revista de Filosofía, Universidad Veracruzana, Xalapa-Enríquez, Veracruz, marzo, México.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2009), “La lengua de la experiencia: las mujeres y la filosofía”, en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Gracias a la vida. In memoriam*, UNAM, México.
- Martínez Hernández, Ana María del Pilar (2009), “La filosofía de la educación de Graciela Hierro”, en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Gracias a la vida. In memoriam*, UNAM, México.
- Rivera Gómez, Elva (2002), “Reconstruyendo nuestra historia. Las mujeres en la BUAP”, en María del Carmen García (comp), *Las nuevas identidades*, FFyL/CEG/DFE BUAP, México.

# **Desafios para Educação como prática transformadora**

**Pablo Luiz de Faria**

PPGEdu/UNIRIO

## **Resumo:**

O objetivo desse texto é apresentar a Educação como prática transformadora no trabalho com crianças pequenas, na contemporaneidade. Partimos do pressuposto de que a produção de ações pedagógicas, comprometidas com a emancipação, a liberdade e a democracia, permitem a construção de outras relações, opostas à barbárie do tempo presente, seja pela superficialidade de que as relações sociais se revestem, seja pela ordem do consumo, da utilidade, da efemeridade. A justificativa para a elaboração desse trabalho reside em afirmar a Educação, quando alicerçada em princípios democráticos, como elemento constituidor para o enfrentamento dos graves problemas e paradoxos sociais, que cingem os sujeitos, impedem a construção democrática das sociedades e a efetivação da garantia de direitos. Nesse sentido a democracia é uma opção coletiva e uma prática que começa na escola, desde a Educação Infantil. O trabalho, portanto, divide-se em duas partes: na primeira, será elaborada uma caracterização do tempo presente e as condições em que as crianças estão imersas e, na segunda parte, serão apresentados pressupostos da Teoria Crítica que possibilitam um trabalho democrático e emancipatório desde a Educação Infantil. A metodologia utilizada consta da revisão bibliográfica que busca o diálogo entre os seguintes autores: Adorno (1995), Benjamin (2009), Freire (2005), Mészáros (2005), Kramer (2003), Sarmento (2009), Saviani (2008) e Gramsci (2011).

Palavras-chave: Educação – Teoria Crítica – Infância

## **Introdução**

O presente texto está dividido em duas partes, a primeira, trata de apresentar a contemporaneidade e seus efeitos sobre os sujeitos, já a segunda parte trata da possibilidade da Educação, como ação crítica, social e coletiva, pode favorecer novos instrumentos de luta aos sujeitos.

## **Caracterizando o Tempo Presente**

A partir da década de 1990 o arquétipo que mais se evidencia nas sociedades é o do consumidor, em detrimento do cidadão, do homem e da mulher, da criança, do trabalhador. Consumidor passa a ser uma figura dominante tanto na esfera privada quanto na esfera pública, ao ponto que, cada vez mais, instâncias governamentais lidam



com suas populações baseadas na lógica das empresas privadas. Verificou-se um processo de retração do Estado e uma maior participação da lógica do sistema capitalista em funções e canais de diálogo, que antes eram exercidos pelo poder central. De acordo com Gohn (2011) essa situação é fruto da reformulação do sistema capitalista em duas vertentes, uma que busca novas formas de acumulação, ocasionando um rearranjo do papel do Estado como provedor e promotor de políticas públicas sociais, dentre elas a Educação, e como poder central, responsável pelas reformas. Com isso a participação popular se reagrupa em fóruns e o movimento social se acirra, haja vista o desemprego, as exclusões no campo e na cidade, o enfraquecimento dos sindicatos, a flexibilização das leis trabalhistas. Gohn (2011) destaca o papel da mídia, quarto poder na sociedade capitalista, que atua como mecanismo de controle social. Mercadorias e subjetividade são produtos do capitalismo para seus consumidores.

A crise econômica, que se aprofundou e assumiu aspectos político e social, mostrou a fragilidade do sistema capitalista e a grande capacidade de explorar e expropriar as populações mais afetadas. Direitos trabalhistas e sociais (como Educação, Saúde e Assistência Social) foram suprimidos e reconfigurados em diversos países. Emergiu-se das promessas do Estado de Bem Estar Social para o Estado de emergência econômica. A economia é, no estágio atual do capitalismo, a ideologia dominante e em nome do seu bom andamento e do mercado personalizado (“mercado de mau humor”, “mercado agitado”, “mercado inseguro”) faz-se de tudo: direitos são suprimidos, a Educação é regida pela regra do “menor custo, maior eficiência”, a democracia é reduzida a uma escolha a cada dois anos, momento em que são vendidas opções de candidatos, funções do Estado são privatizadas, interesses privados prevalecem sobre interesses da sociedade civil organizada, isto é, a política é alienada da sociedade civil, segundo Slavoj Žižek (2011,p.12)

E, de forma bastante lógica, na medida em que a economia seja considerada a esfera da não ideologia, esse admirável mundo novo de mercadorização global se considera pós-ideológico. É claro que o aparelho ideológico de Estado ainda existe, e mais do que nunca; entretanto, como vimos, uma vez que, em sua autopercepção, a ideologia se localize em sujeitos, em contraste com os indivíduos pré-ideológicos, essa hegemonia da esfera econômica só pode parecer ausência de ideologia. Isto não significa que a ideologia apenas reflita diretamente a economia

como sua base real; continuamos totalmente dentro da esfera do aparelho ideológico de Estado, a economia funciona aqui como modelo ideológico, de modo que temos toda a razão em dizer que a economia funciona aqui como aparelho ideológico de estado – ao contrário da vida econômica “real”, que definitivamente não segue o modelo idealizado do mercado liberal. (Žižek, 2011,p.12)

Após o colapso dos Estados comunistas nos anos 1990 quaisquer atos de austeridade são validados como forma de manter a economia funcionando, segundo Žižek (2011) “vivemos numa época pós-política de naturalização da economia” (p.13). Soma-se a isso o estado coletivo de letargia em que qualquer opção radical de mudança, ou sua simples crença, era taxada de impossível, irreal. Por sua vez, a crise econômica de 2008 evidenciou que o poder de escolha da sociedade capitalista é, na verdade, restrito a bem poucos, aos grandes investidores, na verdade, enquanto a maioria esmagadora da população arca com os riscos derivados das ações dos primeiros.

Uma das faces da barbárie que a crise econômica de 2008 revelou é que todas as misérias e catástrofes humanas podem esperar (massacres étnicos, fome, tratamento de doenças), menos a “grande” catástrofe da quebra do sistema bancário e das empresas transnacionais. De acordo com Žižek “E não podemos esquecer que quantias magnificamente enormes foram gastas não com um problema “real” ou concreto, mas essencialmente para recuperar a confiança no mercado, isto é, simplesmente para mudar a crença das pessoas!” (2011,p.74)

No começo dos anos 1990 a teoria crítica (marxista) foi alvo de inúmeros ataques e avanços do neoliberalismo e do neoconservadorismo, sendo até mesmo proclamado o “o fim da história” e “não há alternativa”. Estava claro que só havia um caminho a seguir, aquele que conduzia ao livre mercado, as privatizações, a desregulamentação do trabalho, a desobrigação do Estado com relação às políticas públicas sociais, a desarticulação dos movimentos sociais, a democracia liberal. O colapso dos Estados socialistas demonstrava o fim do marxismo, tanto na teoria quanto na prática.

Contudo, a teoria marxista permaneceu viva, tanto nos meios acadêmicos, quanto nos movimentos sociais e políticos, devido à incapacidade sistêmica do capitalismo de solucionar seus problemas, originados no seio do próprio sistema

capitalista e a capacidade da teoria marxista de enriquecer-se através das trocas estabelecidas com a realidade sócio histórica.

O marxismo, como teoria e prática, é uma tradição viva e holística, que é enriquecido nas trocas com o real, quando afastado dos compêndios e manuais que pretenderam doutriná-lo, dogmatizá-lo, criando, assim, sectarismos. Dessa forma, um marxismo racional e aberto, nas palavras de Boron (2006) é essencial para fornecer meios de interpretar e abarcar a contemporaneidade.

As releituras de Marx e dos autores que se filiam ao seu pensamento hoje contribui para um entendimento mais claro da contemporaneidade devido à concepção dialética, que evidencia as contradições sociais em dois grandes eixos: i) desenvolvimento das forças produtivas com as relações sociais de produção e ii) da concretude das lutas de classe; devido, também, pela concepção de história, como história do modo de produzir a vida dos homens e das mulheres e não como crônica sucessiva e linear, a ideia de processo histórico, portanto, gerado pelas constantes contradições e conflitos sociais; por entender as instituições como provisórias, isto é, por proclamar a historicidade do todo social, os fenômenos históricos como temporais e passageiros e não eternos, como o caráter burguês assim pretende, dando condição de possibilidade para as lutas sociais transgredirem o que oprime; devido a busca da totalidade em oposição ao saber compartilhado das ciências com orientação positivista, liberal.

Boron (2006) aponta três aportes centrais do marxismo que o colocam como guia válido das ciências e das práticas na contemporaneidade, a saber: a importância da busca pela totalidade das relações sociais; uma construção teórica que recupera a historicidade dos fenômenos sociais e a íntima relação entre teoria e prática, a *práxis*. Dessa forma, possui o marxismo, como teoria científica para o estudo do social, a contraposição às visões fragmentárias, deterministas, como “fim da história”, triunfo irrestrito da economia de mercado e das democracias liberais como certeza em um mundo em que não há opção e, por fim, uma teoria que busca, ao mesmo tempo, e só assim é válida, uma troca dialética entre a própria teoria-prática, em constante retroalimentação e oxigenação.

Mészáros (2010) aponta que, ao mesmo tempo, da crise do marxismo o sistema capitalista intensificou sua própria crise estrutural, que, portanto, surge uma necessária

ofensiva socialista. Contudo, diversos movimentos estão buscando trincheiras, defendendo-se, com estruturas e estratégias de uma fase histórica, traumática e necessariamente, superada. Analisando a crise estrutural do capitalismo, na verdade, sua forma de existência e progressão das barreiras impostas pelo desenvolvimento do próprio sistema capitalista, Mészáros (2010) aponta novidades históricas nesse momento mais agudo da crise: o caráter universal, de alcance global, em escala de tempo extensa e de modo rastejante, isto é, a crise estrutural é marcada por atingir diversos setores econômicos, zonas de todo o globo, com um tempo permanente com ações cada vez mais concentradas na administração da crise, abarcando modos e meios diferentes dos momentos evidenciados em crises anteriores. Soma-se ao acima exposto que nas últimas três décadas as defesas do capitalismo estão cada vez mais expostas, o que evidencia as gravidades cada vez maiores. Um caminho alternativo surge como ideia e necessidade nos momentos de crise estrutural porque clarifica as contradições do sistema. Nas palavras de Mészáros:

Isso porque o capital nunca, jamais, resolveu sequer a menor de suas contradições. Nem poderia fazê-lo, na medida em que, por sua própria natureza e constituição inerente, o capital nelas prospera (até certo ponto, com relativa segurança). Seu modo normal de lidar com contradições é intensificá-las, transferi-las para um nível mais elevado, deslocá-las para um plano diferente, suprimi-las quando possível e, quando ela não puderem mais se suprimidas, exportá-las para uma esfera ou um país diferente. (Mészáros, 2010, p. 77)

Nesse momento do texto, após a caracterização do tempo presente e da condição do sistema capitalista, será focado um grupo social, história, geracional, as crianças. O capitalismo atual, em seu tempo, capturou a criança como consumidora e ao fazer isso estabeleceu as bases para sua reprodução e existência, mesmo que claudicante, porque incutiu nos indivíduos, desde pequenos, o desejo de consumir, fomentando o ‘desejo de desejar’. Nenhum objeto sacia a vontade dos consumidores porque o que se deseja consumir é, na verdade, o poder de desejar o desejo, o poder de exercer a ação de consumir. Não é mais necessário crescer para consumir, existem produtos próprios à idade dos pequenos: comidas, bebidas, roupas, maquiagens, acessórios, espaço para as crianças nos ambientes mais adultos; suas imagens, seus rostos estão estampados em produtos, associando a estes o ar angelical, meigo, puro, dócil dos estereótipos infantis e

se é bom para as crianças tem de ser bom para os adultos, para o meio-ambiente. Foi conferido às crianças a senha para jogarem o jogo consumista, foram salvas do tempo purificador da espera, e ingressaram no paraíso.

Sarmento (2009) aponta um importante paradoxo atual: “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (Sarmento, 2009, p. 18). As crianças constituem o grupo social em que se acumulam os graves problemas sociais: fome, doenças, desemprego dos pais, trabalho infantil, exclusão, pobreza, mediatização dos fenômenos associados à infância, pedofilia e outras violências. Refletir, portanto, sobre a situação das crianças é, pois, inserir-se na reflexividade contemporânea sobre a realidade social. A importância das crianças na contemporaneidade pode ser verificada através de sua inserção em um mercado global e de importância estratégica para o capital, pela grande quantidade de adultos que trabalham diretamente com elas, pela tendência de redução das taxas de natalidade dos países do Ocidente. O paradoxo da infância mais central é que sua importância aumenta conforme nascem menos crianças no mundo ocidental. (Sarmento, 2009) A importância das crianças no mundo contemporâneo fez surgir diversos estudos e disciplinas, dentre elas a Sociologia da Infância, que possui os seguintes paradigmas: o caráter histórico e social da infância, a diferença existente entre crianças e adultos e outras categorias estruturais da sociedade e pelo foco a partir do universo das crianças e não mais dos adultos.

### **Educação com princípios Democráticos**

A teoria crítica possui importantes aportes para pensar a Educação das crianças pequenas. Um dos principais autores é Walter Benjamin (2009), que produz seu conceito de infância intimamente ligado ao de história. Suas considerações a respeito da infância encontram-se nos livros “Infância em Berlim por volta de 1900” e “Rua de mão única”. Benjamin (2009) em “Rua de mão única”, no fragmento *Ampliações*, escreve sobre uma criança ativa, que lê, chega atrasada, que petisca, que anda de carrossel, que é desordeira, que se esconde. Fala-nos de uma criança que ao ler mergulha nas histórias dos livros, é tragada pelo empuxo do peso da narrativa, de uma criança que lê, mas que também criava histórias quando deitada e que penetra na história ao ponto de viver o que leu, uma criança que produz sentidos com o lido. Considera a vergonha de chegar atrasado e como esta criança chama atenção ao ser marcada pelo relógio, pelo

‘atrasado’, até o sol a focaliza, cada passo em direção ao seu lugar é pesado e a distância é enorme. Criança que petisca e que saboreia os alimentos com o tato, antes mesmo de colocar na boca, o prazer encontra-se também em manusear os alimentos, até então presos em convenções, como talheres. Criança que brinca no carrossel e tem medo de perder a mãe quando deixa de vê-la, mas entende o eterno retorno e o prazer da repetição, de sempre fazer de novo, como se fosse a primeira vez. Criança que tudo coleciona e acrescenta à sua única coleção tudo que encontra, que é, ao mesmo tempo, especialista nas mais diversas artes, que pelo ato libertador de brincar usa a imaginação, a criatividade, os discursos, a produção de sentidos e transforma simples objetos em elementos da brincadeira. Criança que ao se esconder mimetiza-se com o esconderijo e que pode ficar assim para sempre, caso seja descoberta. Para que isso não aconteça, grita antecipando a libertação do feitiço e a vitória sobre o demônio.

Nos fragmentos em que fala de sua infância, na verdade, Benjamin fala do menino Walter e de uma época, de uma história, de tempos que se entrecruzam. O conhecimento e o entendimento a respeito das crianças e das infâncias se dão quando Benjamin as coloca como sujeitos históricos, indivíduos do social que existem em um determinado tempo. As concebe como produto da cultura e produtoras de cultura, ao mesmo que são expressão de um tempo-espço e do *status quo* social são, também, capazes de provocar mudanças e interferir na realidade do mundo adulto em que vivem. Podemos dizer que a infância em Walter Benjamin não é infantilizada, desnaturalizada, que é crítica com relação a cultura, contra o autoritarismo decorrente da idade dos adultos em relação as crianças. Diretamente ligado ao entendimento do autor a respeito das crianças e infâncias está à concepção de história: para Benjamin é possível fazer história do pequeno, do cotidiano, dos derrotados pela ideia de progresso, dominante no século XIX e XX. A história seria viva e produzida todos os dias e não mais apenas pelos grande heróis nos momentos decisivos de guerra; a história seria uma condição de possibilidade concreta para o novo, em que todos os sujeitos seriam chamados a trabalhar para transformar a realidade.

Adorno (1995), amigo de Benjamin, considerava que a questão mais urgente da Educação seria *desbarbarizar*, profundamente marcado pelas experiências totalitárias, como forma de preservar a humanidade. Como barbárie, Adorno, entende a falência da cultura, que dividiu os homens, principalmente, através da segregação entre trabalho

manual e trabalho intelectual. Partir do ocorrido em Auschwitz, que jamais poderia acontecer novamente, para o centro de uma educação política plena.

Outra importante questão do pensamento marxista para a produção de uma Educação alternativa ao capital seria a democracia. Começamos por delimitar simplesmente nosso conceito de democracia como o processo de tomada de decisões e ação do poder pelo povo, isto é, poder popular ou governo do povo (Wood, 2006, p.382). Essa definição básica de democracia fornece elementos suficientes para que seja desenvolvida a ideia de que nunca existiu uma sociedade capitalista verdadeiramente democrática, uma vez que em todas as sociedades capitalista a riqueza possui acesso privilegiado ao poder. O capitalismo possui como uma de suas premissas fundantes a transformação de todos os elementos e aspectos da vida em mercadoria, alijando, assim, o poder democrático de amplos contingentes populacionais. A democracia ao longo dos séculos XIX e XX passou a ser identificada e entendida como processo eleitoral, voto como instrumento passivo, proteção a direitos civis, proibição da ingerência do Estado sobre a vida das pessoas, a política como atributo exclusivo de representantes eleitos, enfim, democracia passou a estar relacionada a direitos políticos individuais, a relações passivas dos cidadãos, pouco ligada a vida dos sujeitos, divorciada da situação de classe, satisfeita com a ideia de “representação” e com a transferência do poder coletivo para o poder individual do voto. Esse fenômeno é denominado “democracia liberal” por diversos autores.

A conquista da democracia só se efetivará com práticas democráticas, necessariamente dentro e fora da escola, contudo uma sociedade que busca conquistar a democracia como princípio vital tem que exercitá-la desde cedo com seus cidadãos, desde as instituições de educação infantil, portanto. Saviani (2008, p.63) nos alerta que a democratização da Educação só acontecerá quando tal processo estiver articulado com o restante da sociedade. Busca a democracia desde a Educação Infantil justifica-se por esta ser direito das crianças pequenas, primeira etapa da Educação Básica e pelas consequências da ampliação da oferta nos últimos anos. Faz-se necessário, todavia, afirmar a democracia como princípio norteador das propostas pedagógicas para as crianças pequenas. A democracia na Educação Infantil é uma condição de possibilidade alternativa para a barbárie do capital, que deverá ser fruto do desejo e opção dos cidadãos, que entenderão as práticas democráticas como exercício da cidadania,

exercício do poder pelos cidadãos, possibilitando prosperidade da diversidade e o impedimento dos totalitarismos. (Moss, 2009, p.419)

Ao final do texto cabem breves considerações a respeito da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Nos últimos anos (desde 1988, com a Constituição Federal) a responsabilidade do poder público em garantir direitos e um Educar e Cuidar, indissociável, cresce em importância devido à universalização do acesso das crianças, mesmo dentro de um cenário longe da equidade de oportunidades entre campo/cidade, classes e etnias. De acordo com Kramer (2003,p.98)

Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. É importante fortalecer tradições e laços culturais dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento, do estreitamento das relações, da perda da humanidade. Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição de poder. (Kramer, 2003,p.98)

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se constitui como direito da criança pequena, opção da família e dever do Estado, sob responsabilidade das secretarias municipais de educação as políticas e as práticas são definidas e executadas, portanto, no âmbito local. Possui como marcos referenciais a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); é entendida como necessária à sociedade contemporânea brasileira e possui seu serviço baseado nos diversos fóruns públicos de debates e na produção teórica sobre e com a criança pequena. Todavia, as práticas cotidianas são marcadas por uma heterogeneidade de concepções devido às tendências que oscilam ou entre escolarização/preparação para o Ensino Fundamental ou o assistencialismo e por possuir uma variedade de profissionais que atuam sem formação específica para o trabalho com crianças pequenas (Nunes, 2009, p. 35-37).

Por fim, podemos apontar indícios dos desafios contemporâneos para a Educação Infantil, dentre eles destaco: (i) a busca de uma prática educativa emancipatória e coletiva que vá além do capital, que contemple os professores como produtores de seu trabalho, a construção de espaços de relações (crianças-crianças, crianças-adultos, adultos-adultos), a produção de práticas pedagógicas cotidianas que



possibilitem às crianças desenvolvimento, produção de conhecimentos, autonomia, cooperação, possibilitando criação, afetividade, troca, a arte e o lúdico; espaços e tempos flexíveis, democráticos, acolhedores, convidativos, com materiais para partilha, movimento e autonomia para as crianças e famílias; educar e cuidar integrados e retroalimentando-se na formação cultural das crianças pequenas; a existências das múltiplas e várias linguagens como eixo privilegiado de trabalho; o espaço para o brincar e a brincadeira, formas das crianças resignificarem o mundo produzindo sentidos e ações, assim como a existência da literatura infantil e demais possibilidades de expressão, criando um ambiente culturalmente rico e diversificado; práticas que demonstrem pertencimento, reconhecimento, identificação e quais relações existem entre as crianças e as instituições de educação infantil; ações que sejam embasadas na afetividade e humanização para construção da autonomia e respeito às crianças; a existência de espaços coletivos de estudo, registros e formação continuada em serviço são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho docente que seja crítico, reflexivo e que busque consolidar aspectos éticos, políticos e estéticos na Educação Infantil (Nunes, 2009, p.42).

## **Bibliografia**

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II - Rua de Mão Única**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2009.

BORON, A.A. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In BORON, AA; AMADEO, J e GONZÁLEZ,S. (orgs) **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 33-50.

GOHN, M.G. Educação, trabalho e lutas sociais. In GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (orgs) **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 89-124.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZÍLIO, L.C. e KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

MÉSZÁROS, I. Atualidade histórica da ofensiva socialista. São Paulo, Boitempo Editorial, 2010.

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática**. Disponível em:  
[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000300007](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300007). Acesso em: 15 jun. 2012

NUNES, M.F.R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In Sarmento, M e Gouvea, M.C.S. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2009, p.17-39.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP, Autores Associados, 2008.

WOOD, Ellen M. Estado, democracia e globalização. In BORON, AA; AMADEO, J e GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 381-394.

ŽIŽEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo, Editorial Boitempo, 2011.

# **REPENSANDO A EDUCAÇÃO EM MEIO AO PARADIGMA DA DIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE HENRI BERGSON**

**Alan Willian de Jesus<sup>195</sup>**

**Luka de Carvalho Gusmão<sup>196</sup>**

**Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto<sup>197</sup>**

## **1 CRISE DE PARADIGMAS**

Ao assumirmos o lugar de educadores nas instituições nas quais trabalhamos defrontamo-nos com uma acentuada dificuldade em relacionarmo-nos com a diversidade dos modos de existir dos sujeitos. Por vezes, ao depararmo-nos com o outro considerado diferente, adotamos a postura de negação, rejeição ou desprezo. Em certos casos a saída encontrada por nós é calar e sufocar as vozes da multiplicidade humana, sujeitando o outro e impondo o nosso modo de pensar. Mas de que forma silenciemos a heterogeneidade de sujeitos na educação? Que estratégias usamos na realidade educacional para tornar invisível o outro em sua singularidade e originalidade? Nossas reflexões se iniciam com o esforço em buscar na formação de nosso pensamento as respostas para estas questões.

No período histórico da Modernidade, o pensamento filosófico estava, em grande parte, dominado por tendências positivistas e cientificistas, segundo as quais

---

<sup>195</sup> Mestrando em Educação (UFJF). Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea (UFJF).

<sup>196</sup> Professor da rede municipal de ensino do município de Barbacena (MG). Licenciado em Pedagogia (UFJF).

<sup>197</sup> Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFJF. Doutor em Filosofia (USP).

seriam legítimos apenas os conhecimentos construídos nos moldes das ciências matemáticas, empiricamente observáveis, passíveis de medição e de serem colocados numa cadeia rigorosa de causa e efeito (PESSANHA, 1979). Estabeleceu-se uma forma de se raciocinar que procurou suprimir do processo de conhecimento todo elemento considerado perturbador para a racionalidade, como as emoções e os desejos. Santos Pinto (2007) afirma que neste contexto histórico o paradigma mecanicista de apreensão da realidade, contrapondo-se à concepção antiga e medieval da natureza como um grande organismo vivo e anímico, impôs a necessidade de se estudar os fenômenos de forma generalista, buscando-se alcançar leis científicas universais e imutáveis. Segundo Carlos Alberto Marques e Luciana Pacheco Marques (2003, p. 3),

Essa pretensa “explicação de tudo” pelo saber científico deu ao homem o poder de dizer, em nome da ciência, o que bem lhe conviesse a respeito do outro, principalmente daquele colocado na condição de desviante do padrão absoluto de normalidade.

A sociedade moderna, nesta perspectiva, caminhou no sentido de criar instituições organizadas com vistas à supressão da heterogeneidade e individualidade humana, atendendo primordialmente a interesses de ordem econômica (MARQUES, 2001). Marques (2001) afirma que a Modernidade acabou por valorizar uma sociedade disciplinar ou normalizadora, repleta de confinamentos para a padronização dos indivíduos. Determinando atitudes e pensamentos uniformizados, o controle passou a ser uma questão de estar "dentro" ou "fora" dos modelos constituídos como normais. Diz Foucault (2007) que, durante a criação e organização de instituições na Modernidade, foram tomadas uma série de medidas para se corrigir e controlar as concepções, gestos, atitudes e comportamentos do homem, compreendido então como máquina. Uma das medidas empregadas para tal objetivo foi, ainda de acordo com Foucault (2007), o esquadrinhamento do tempo. Tal técnica teria se desenvolvido de modo gradual em escolas, colégios e liceus, como estratégia de treinamento do sujeito. As atividades foram divididas em horários pré-determinados, devendo em cada compartimento de tempo ser seguido rigorosa e exclusivamente aquilo que fora previsto, com exclusão de todo elemento perturbador. Estes horários eram, além de pré-determinados, repetidos cíclica e regularmente, em dias, horas, minutos, períodos letivos, anos letivos, bimestres, trimestres, semana de prova, etc.

Ao lado dessa organização compartimentada, matematizada de tempo, surgiu também o programa, o calendário, o planejamento pré-determinado, para ser

cumprido a rigor. Eles prescreviam o que deveria ser feito, o comportamento que deveria ser seguido, em que tempo, a fim de, no final das contas, se alcançar as metas de produtividade e aprendizado almejadas. Os tempos de aprendizagem, de construção do conhecimento, bem como os métodos de ensino, eram padronizados, iguais para todos, sem mudanças. Por consequência o currículo era compreendido como um artefato pronto e acabado, ao qual os alunos deveriam se adaptar, da mesma forma que os vagões de um trem se conformam aos trilhos que os conduzem.

O mergulho no interior da realidade educacional da Atualidade (MARQUES, 2001) revela-nos, por outro lado, um mundo repleto de vida e movimento, para o qual o modo secular de se pensar e vivenciar a educação já não é mais suficiente. As idéias que trazemos conosco enquanto educadores se mostram limitadas frente a esse desconhecido que chamamos de outro. cremos que o modo pelo qual nos organizamos cria a dificuldade de caminhar ao lado da diversidade de formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, estabelecendo relações de exclusão e opressão. Faz-se imprescindível refletir e buscar estratégias para que a educação que vivenciamos possa responder às necessidades mais amplas de educadores e educandos em sua multiplicidade. Se de um lado podemos encarar esta crise assumindo uma postura rígida, de negação da reflexão e da mudança, de outro podemos enxergar uma oportunidade de questionar a nós mesmos, propondo-nos, com uma certa dose de humildade, reconhecer nossos limites e buscar mudanças em nossas perspectivas e práticas de trabalho pedagógico. A tradição filosófica tem muito a colaborar neste processo, pois possui elementos teóricos diversos que acabam por nos levar à reflexão, resignificação e transformação de nossa realidade. No interior desta tradição despertou-nos a atenção, em especial, o pensamento de Henri Bergson (1859 - 1941), um dos principais nomes da filosofia francesa contemporânea. Buscamos na teoria deste autor possíveis contribuições para repensarmos a educação em meio ao paradigma da diversidade humana.

## **2 A FILOSOFIA DE HENRI BERGSON**

Em 18 de outubro de 1859, nasceu na França, Henri Louis Bergson, um pensador contemporâneo que veio a contribuir significativamente para a filosofia e a ciência de nossa época. Bergson (1979a) acreditava que as teorias filosóficas apresentavam-se repletas de conceitos vagos e abstratos, que não representavam a realidade de modo preciso. Considerava que a Filosofia deveria, assim como a Ciência,

apoiar-se em fatos, para que suas explicações pudessem expressar mais concretamente a vida. Imbuído deste pensamento Bergson (1979a) acreditou ter encontrado na doutrina de Herbert Spencer<sup>198</sup> uma filosofia com o propósito de se moldar sobre as coisas, sobre os detalhes dos fatos, e iniciou seu estudo. Considerando, todavia, que o pensamento de Spencer estava ainda incipiente Bergson (1979a) propôs-se completá-lo e consolidá-lo. Porém, ao chegar à ideia de Tempo que lhe era subjacente - idéia que, segundo Bergson (1979a), desempenha papel central em toda filosofia da vida - viu que suas consequências na compreensão da evolução - aspecto central da obra de Spencer - não correspondiam ao progresso real experimentado por um ser vivo. Bergson (1979d; 1979a) acreditava que dessa realidade temporal que não cessa – chamada por ele de duração –, teríamos a experiência pessoal em nossa própria consciência, pela qual poderíamos, em última análise, iniciar o estudo da Metafísica, campo no qual a partir de então ingressou. Fora conduzido ao estudo da duração no domínio da vida interior e, examinando a história da Filosofia e da Ciência, constatou que a duração não fora anteriormente aprofundada pelos pensadores. Percebeu que as noções de tempo e espaço foram tratadas como sendo coisas do mesmo tipo. Diz Bergson (1979a) que o espaço fora estudado em sua natureza e função e os conceitos gerados transportados para o tempo. Sendo o espaço, até certo ponto, passível de medição, segmentação e recomposição conceitual rigorosa, julgou-se que o primeiro também o era, formando-se a noção de tempo espacializado ou, como o próprio Bergson diz (1979a), o tempo das matemáticas, formado por partes distintas e justapostas.

Com o propósito de compreender mais a fundo as causas desta confusão, Bergson (1979a) deu início ao estudo da estrutura do entendimento humano e percebeu que ele atuava normalmente desconsiderando a duração real. Para Bergson (1979a), a operação habitual da inteligência consistia em recortar na totalidade do real aquilo que pretendia conhecer, isolar este recorte do restante e analisá-lo. Consequentemente, ao utilizarmos esta operação de nossa inteligência para conhecermos o movimento de um modo geral, reteríamos dele apenas uma série de posições que recortariamos e estudaríamos separadamente. Se, no entanto, buscássemos conhecer o movimento sem fragmentá-lo, tal como se apresenta na vida, ele se revelaria como uma duração, uma continuidade indivisível em ininterrupta construção (BERGSON, 1979d; 1979a). Não se

---

<sup>198</sup> Filósofo inglês nascido em Derby em 1820 e morto em Brighton em 1903. Escreveu uma obra em que a idéia de evolução ocupava um lugar central.

poderia, deste modo, confundir-se a representação intelectual que criamos do tempo com o tempo em si, a representação intelectual do movimento com o movimento mesmo (BERGSON, 1979a).

Com o conceito de mudança estaríamos cometendo o mesmo tipo de erro quando buscássemos representá-lo por meio de nossa inteligência, fragmentando em partes a duração e a expressando em função de cada um dos estágios pelos quais ela supostamente passou (BERGSON, 1979a), como se a mudança fosse uma sucessão de estados prontos e pré-determinados e não uma criação imprevisível. O tempo que passa seria um fluxo contínuo de novidades, não uma ciclo justaposto de acontecimentos interligados em uma cadeia mecanicista de causa e efeito, pois tal cadeia poderia nos dar a ideia de que o futuro está pronto e dado ao presente.

Bergson (1979a) afirmou que muitos dos problemas e impasses criados na Filosofia e na Ciência ocorreram em função desta representação intelectual da realidade. Considerava que tais problemas nasceram no dia em que Zenão de Eléia assinalou a impossibilidade de tomarmos a mudança e o movimento como base para representarmos a essência das coisas. Bergson (1979d; 1979a) afirmou que desde então a Filosofia foi levada a conhecer o real abstraindo o movimento e a mudança, objetivando o estático, o imutável, o abstrato e o universal, propondo, em contraposição, outra visão acerca da realidade, representada pela duração, pelo movimento, pela mudança da realidade em sua riqueza, diversidade, criação e novidade. A duração nos traria a noção de que o movimento da vida é uma constante criação de realidades novas e em parte imprevisíveis, que estaríamos constantemente nos esforçando para apreender. Neste sentido, dizia Bergson (1979a) que se observássemos a vida sobre a ótica da duração - sendo esta a liberdade em si mesma - veríamos que ela cresce e evolui interiormente e cria a novidade na medida em que se relaciona com o Universo do qual faz parte.

A criação do novo, a mudança, a evolução seriam frutos do movimento, do próprio tempo. A experiência e a percepção humana, por sua vez, captariam este movimento e proporcionariam, ao lado da inteligência, o desenvolvimento do aprendizado, por conseguinte, a evolução do ser. Bergson (1979d; 1979b) combateu a ideia de que haveria uma incapacidade de nossa percepção conhecer a duração, ou seja, esta realidade em mudança. Para ele esta faculdade seria plena de significado e, por conseguinte, válida. As verdades eternas, em tese, preexistentes à percepção e à razão na condição de ideias prontas e acabadas, com efeito, não seriam para o sujeito que as concebeu, pelo menos a princípio, mais do que produto da intuição que tivera da



duração, portanto, novidades imprevisíveis até terem sido criadas pela razão humana. Para ele a coisa e a ideia da coisa, sua realidade e sua possibilidade são criadas ao mesmo tempo (BERGSON, 1979a). Neste sentido, teoria da vida e teoria do conhecimento estariam interligados.

Bergson (1979b) utilizou a intuição como método filosófico para o desenvolvimento de sua obra, mas não no sentido que fora empregado por outros expoentes da história da Filosofia. Segundo o pensador francês, a bem dizer, a intuição se achava na base do pensamento da maior parte dos filósofos (BERGSON, 1979c) e, embora nunca tivesse sido praticada de maneira metódica, fora a responsável pelos grandes avanços da Ciência ao longo dos tempos (BERGSON, 1979d). Muitos foram aqueles que a haviam concebido como um contato direto do espírito humano com a realidade vivida, mas com vistas à apreensão de sua essência imutável, de uma verdade eterna, o que Bergson, em última instância, criticava (BERGSON, 1979b). Bergson (1979b) acreditava que o método intuitivo seria um procedimento de pesquisa que deveria ser utilizado pela metafísica para conhecer a dinamicidade, a duração da vida, com base em fatos, através da experiência concreta do espírito com o objeto. Ele acreditava que este método seria capaz de colocar o pensador em contato direto com a realidade na qual vive - da qual, aliás, é parte -, que percebe e interiormente sente. Bergson (1979b) asseverou, aliás, que esta realidade, de um modo geral, possuía um elemento espiritual, e concluiu, assim como fora dito anteriormente, que sua essência era durar, comportando-se de modo análogo à consciência humana, ou seja, se apresentando de modo, até certo ponto, imprevisível, deixando transparecer que possuiria liberdade. Ele concluiu enfim, que a intuição seria capaz de captar em profundidade esta duração que perpassaria substancialmente todas as coisas. Considerava, no entanto, que, dado os graus de consciência de cada ser, esta duração seria intuída e exprimida em bases mais ou menos diferenciadas, o que nos levaria à produção de diversas filosofias (BERGSON, 1979b). Não haveria, por conseguinte, uma fórmula conceitual única que definiria o método intuitivo, embora ele esteja fundamentado em certos princípios.

Aquele que, no entanto, quisesse compreender tal método precisaria colocar-se no movimento temporal da realidade, ampliando o grau de sua percepção e consciência acerca daquilo que desejaria conhecer. O método intuitivo de acordo com Bergson (1979b) se fundamentaria primordialmente neste aspecto. A intuição ao colocar o pensador em meio ao devir, transformá-lo-ia em aprendiz frente a uma realidade que é,

a cada momento, nova, a qual lhe caberia, em última instância, experimentar e descobrir. A este respeito Bergson (1979b) esclarecia que para se chegar a conhecer algo por meio de seu método seria preciso de fato predispor-se a aprender pacientemente com as acuradas observações que se poderia fazer. Isto, aliás, se nos afiguraria como trabalho um tanto árduo, mas original e criativo.

Bergson (1979d; 1979b) acreditava que esse método era tão preciso quanto o que a Ciência utilizava em suas pesquisas. Ele considerava que se a inteligência em sua estrutura estaria apta para o conhecimento daquilo que, *até certo ponto*, seria estático e imutável, ou seja, a matéria, o método intuitivo estaria apto para apreender o espírito, ou seja, a duração, o movimento, a mudança, a singularidade da criação daquilo que de modo algum se repete. Se, em última análise, utilizaríamos o método analítico da inteligência para separar em partes a realidade material que nos circunda e estudar suas propriedades não poderíamos fazer o mesmo, por exemplo, com a alma humana que não seria em si senão esse movimento qualitativo e contínuo de mudança e novidade. Como de fato, poder-se-ia representar de modo completo, através de quadros estáticos, aquilo que é mudança de qualidade contínua? A intuição seria, portanto, o meio mais próprio para se chegar a conhecer esta realidade em constante construção. O erro da ciência e da metafísica, conforme esclareceu Bergson (1979d), consistiu em não estabelecer diferenças entre estes dois modos distintos – embora complementares - de atividade do pensamento humano. Fora o desconhecimento desta distinção que fez Kant acreditar que a intuição (conhecimento do espírito pelo espírito) em toda sua extensão e profundidade fosse impossível de ser praticada e que a inteligência analítica seria o único meio possível de conhecimento da verdade, conclusão que o levou a afirmar a inviabilidade de se obter conhecimento verdadeiro na metafísica (BERGSON, 1979d).

A intuição, entretanto, não descartaria o valor da inteligência e dos conceitos por ela gerados, mas sim apresentaria seus limites em relação à capacidade de tocar a duração (1979d). Asseverava Bergson (1979b) que a gama de conhecimentos armazenados na linguagem pela tradição científica e filosófica não seriam mais do que pontos de partida para aquele que desejasse conhecer por si mesmo o sentido mais profundo do objeto pesquisado. O filósofo, assim como o cientista, deveria ater-se à representação que de modo mais preciso se adequasse àquilo que a experiência concreta com o objeto revelasse, ainda que para isso fosse necessário discordar do que fora ensinado na tradição e criar algo novo e original. A Filosofia, como fora dito anteriormente, concederia às questões espirituais rigor e precisão científica asseguradas

pelo valor dos fatos. Conseqüentemente, para Bergson (1979b) a metafísica que operasse por meio da inteligência abstrata e conceitual estaria fadada a não representar de modo concreto (tal qual é percebido na realidade) seu objeto.

O método intuitivo desta forma redirecionaria todo trabalho de investigação da metafísica, trabalhando sobre questões reais a serem pesquisadas, dissolvendo os falsos problemas. A metafísica, assim entendida, deixaria de estudar as ideias e as palavras e estudaria a experiência tal como é de fato vivida, pois como estudar e pesquisar uma ideia que não encontra seu correspondente na realidade concreta? O intelecto isolado da experiência perceptiva fabricaria conceitos e questões irreais, como são as do Nada e Desordem, pois, com efeito, o que seria isso na realidade? (BERGSON, 1979b). Por outro lado a busca de conceitos universais e transcendentais para representar a realidade em geral, acabaria por não abarcar toda multiplicidade, diversidade e riqueza da vida, que o homem sente e experimenta. Bergson (1979b), portanto, propôs não o estudo e investigação de ideias abstratas e transcendentais, incompreensíveis à vivência humana, mas o estudo da própria existência, da imanência espiritual das coisas.

Para Bergson (1979b), a nossa capacidade de criar ideias abstratas e gerais, representações intelectuais ou conceituais, levada a efeito pela Filosofia e Ciência, no final das contas seria fruto de uma função vital (muito útil, aliás) que apresentam os seres vivos em geral de selecionar, na diversidade de objetos que os rodeiam, aqueles que possuem características comuns que serviriam às suas necessidades. Considerava que alguns desses objetos prestar-se-iam de fato a representações gerais por apresentarem semelhanças materiais, como ocorre, por exemplo, com certas características que possuem as espécies de seres vivos, com as cores e com os elementos químicos estudados pelo intelecto humano. Entretanto, ao lado das semelhanças que podemos perceber na Natureza, haveria também, como já fora dito anteriormente, uma essência espiritual que dura e que concederia ao Universo a capacidade de agir livre e imprevisivelmente. Reiterava, então, que para esse contato com a realidade espiritual da vida em geral seria necessário o método intuitivo.

O método intuitivo, ao contrário do que os críticos de Bergson pensavam, não seria o instinto, não descartaria a reflexão ou os dados das pesquisas científicas para realizar seus estudos, mas sim os tomaria como base e aprofundaria, atendo-se, entretanto, à duração, ao vivido. Em última análise Bergson (1979d) considerava que o “material” a partir do qual seu método desenvolveria suas reflexões seria composto

pelas intuições realizadas a partir do conjunto das observações e fatos recolhidos pela Ciência e as intuições da própria experiência interna do filósofo, formando o que ele denominou de “experiência integral” (BERGSON, 1979d, p. 39).

### **3 BERGSON, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO**

O pensamento de Bergson nos leva a compreender que não podemos confundir a representação intelectual que criamos do tempo com o tempo em si, a representação intelectual do movimento com o movimento mesmo, em suma, o tempo matemático com a duração. O conceito de duração, se bem entendido, nos levaria, em última instância, a vivenciar a realidade da escola sob outra ótica. Não apenas o tempo das matemáticas, onde todos os eventos estão organizados de modo inflexível em bimestres, semestres, séries, mas também a lógica do devir, do movimento, da imprevisibilidade, da constante construção da realidade e de novos modos de vivê-la. Uma lógica, enfim, que abarcaria também a diferença, que aceitaria e compreenderia a diversidade como algo inerente à vida, trabalhando para desenvolver as potencialidades concretas da duração daqueles sujeitos, estimulando a busca, a curiosidade e a livre iniciativa. Na lógica bergsoniana o sujeito estaria no centro do processo de aprendizagem, e não o currículo pronto e acabado.

A maior parte dos filósofos se prendeu à busca de uma essência imutável da realidade, do conceito absoluto que representaria a diversidade de objetos ou movimentos de um mesmo gênero. Entretanto, quando pensamos na aplicação deste modo de reflexão, por exemplo, na educação, vemos que os ideais universais de organização do trabalho escolar com vistas à uniformização da sociedade, por um lado, não abarcariam a diversidade dos interesses, dos gostos e tendências dos sujeitos da aprendizagem e, por outro, limitaria a criatividade que as durações dos sujeitos poderiam, de modo imprevisível, gerar. A concepção de duração nos traria a compreensão de que o movimento da vida é uma constante criação de possibilidades e realidades, em parte imprevisíveis, que estaríamos constantemente nos esforçando para apreender sem nunca conseguir totalmente. Para Bergson, a vida de um modo geral é livre, cria, faz escolhas, não está pré-determinada. Por que então não poderíamos construir uma educação mais aberta, imanente à duração dos sujeitos, que fizesse sentido e fosse construída com base no movimento da vida?

O pensador francês acreditava que teoria da vida e teoria do conhecimento estariam intimamente ligados e que, enquanto a estrutura da inteligência estaria mais apta a estudar os fenômenos da vida material, a intuição forneceria o meio mais adequado para apreender a realidade espiritual. A experiência intuitiva para Bergson captaria este movimento e proporcionaria o aprendizado. Bergson criticou a ideia defendida por Kant de que seríamos incapazes de perceber e conhecer a duração, ou seja, esta realidade em mudança. Bergson acreditava que a intuição seria um método de pesquisa que deveria ser levado a efeito pela metafísica para conhecer a dinamicidade, a duração da vida, com base em dados conhecidos através da experiência concreta do espírito em relação com o objeto. Entretanto a escola, segundo dizia o próprio Bergson (1979b), apoiava-se em métodos de ensino voltados para formar um ser humano sem o desenvolvimento da reflexão crítica e criatividade. Para ele, o nosso ensino permanecia excessivamente livresco e verbal, expondo o aluno ao contato com dados científicos ou filosóficos prontos e acabados, mas que não passavam pela sua própria experiência de vida e não estimulavam o processo de criação de seu próprio pensamento. Acreditava que em se tratando do estudo das ciências, por exemplo, dever-se-ia expor o aluno à pesquisa concreta, convidando-o a observar, a experimentar, a reinventar, a refletir, para que pudesse por si mesmo perceber a razão e a importância dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, se tornar-se capaz de criá-los. Embora Henri Bergson tenha valorizado o saber intuitivo não deixou de valorizar a inteligência no processo de criação da ciência e da técnica (BERGSON, 1979b), pois considerava que era próprio do homem de um lado ressignificar a vida e a si mesmo e de outro fabricar objetos. Por este motivo, sugeriu que também repensássemos a educação visando inserir o aluno em trabalhos que lhe exigissem o exercício das mãos, tanto quanto da reflexão. A esse respeito diz Bergson (1979b, p. 148):

Não vou falar aqui do trabalho manual, da função que ele poderia desempenhar na escola. Somos levados facilmente a ver nele apenas um passatempo. Esquecemos que a inteligência é essencialmente a faculdade de manipular a matéria, que ela ao menos começou assim, que tal era a intenção da natureza. Como então não se beneficiaria a inteligência da educação da mão? Vamos mais longe. A mão da criança tenta naturalmente construir. Ajudando-a nisto, fornecendo-lhe, ao menos, ocasiões, obter-se-ia mais tarde do adulto um rendimento superior; faríamos singularmente crescer o que há de

inventividade no mundo. Um saber imediatamente livresco comprime e suprime atividades que querem apenas desenvolver-se.

Neste sentido a escola seria convidada a ensinar explorando mais o potencial pedagógico das vivências, percepções e memórias dos alunos, propondo, ao mesmo tempo, experiências novas e estimulantes para o aprendizado. Contudo, o que geralmente ocorre é a transmissão de textos escritos nos livros didáticos para o aluno decorar, sem que aquilo passe por uma experiência concreta e significativa para o sujeito. Escreve Bergson: “por mais enciclopédico que seja o programa, o que o aluno poderá assimilar da ciência acabada reduzir-se-á a pouca coisa, e será freqüentemente estudado sem gosto, e sempre esquecido depressa” (BERGSON, 1979b, p. 149).

O currículo, na lógica bergsoniana, como expressão mesma da realidade, não deveria estar pronto e acabado, mas em constante reconstrução, aberto, da mesma forma que a vida, a novas buscas e criações. Se a realidade está em constante movimento, por que o currículo deveria estar *a priori* pronto e acabado?

O pensamento apresentado pelo pensador francês se nos mostra profundamente rico, notadamente quando se trata de pensar sobre a diversidade dos modos de se vivenciar o tempo e a aprendizagem. Encontramos uma teoria *fértil* capaz de fazer germinar na educação de nossa época, de um lado uma cultura de valorização da temporalidade em sua multiplicidade – cultura esta, que em última análise, nos permitiria caminhar junto do inesperado e do imprevisível – e de outro o estímulo à reflexão, livre iniciativa e criatividade dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional, colocando-os, em sua duração, no centro do processo de aprendizagem. A multiplicidade da vida, portanto, seria elemento crucial para o desenvolvimento da educação.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. O Pensamento e o Movente – Introdução (primeira parte). In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. (Coleção Os Pensadores)
- \_\_\_\_\_. O Pensamento e o Movente – Introdução (segunda parte). In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Coleção Os Pensadores)
- \_\_\_\_\_. A intuição filosófica. In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979c. (Coleção Os Pensadores)
- \_\_\_\_\_. Introdução à Metafísica. In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979d. (Coleção Os Pensadores)
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248f. Tese - Doutorado em Comunicação e Cultura – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. ; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.
- PESSANHA, José Américo. Bergson (1859 - 1941): vida e obra. In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores)
- SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. Algumas digressões em torno da duração, intuição e educação em Bergson. In: Colóquio Internacional Henri Bergson, 2007. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2007. p. 1- 11.

# **O conhecimento como reflexo: análise da formação da consciência e o currículo escolar.**

**Juliana Schenato**<sup>199</sup>

## **1 INTRODUÇÃO**

Objetivamos destacar a importância da consciência para a perspectiva ontológica, no desenvolvimento processual da sociedade, e como esta categoria é essencial e decisiva no surgimento do ser social. Para analisar a consciência, Lukács evidencia a relevância do reflexo da realidade, no processo de representação subjetiva das determinações reais. Isso nos traz elementos que possibilitam ampliar a compreensão em relação ao complexo do conhecimento, principalmente porque consideramos que este se constitui na relação entre o homem e a natureza e é mediado pelo reflexo do real no pensamento. O reflexo está presente na origem e desenvolvimento de toda atividade da práxis humana, “o momento subjetivo deve ser tomado em particular consideração porque mesmo as funções vitais mais naturais do homem, no curso da história, são pouco a pouco sociabilizadas” (LUKÁCS, 1990, p. 145). Torna-se efetivo observar os elementos que compõem a relação entre a formação da consciência, mediada pelo reflexo social, e a reprodução humana, uma vez que o conhecimento da realidade permite a continuidade e sobrevivência dos seres humanos, assim como na complexificação do conhecimento é possível apropriar-se daquilo que é do gênero humano.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realidade social nas suas formas de complexificação da sociabilidade – isto é, a que compreende o ser social – contém em si toda a manifestação da atividade humana, ela se constitui no constante movimento entre “apropriação” e “objetivação”. Os elementos da subjetividade e da objetividade se expressam na práxis humana, e em meio ao processo evolutivo da história, vão estruturando e dando forma aos fenômenos

---

<sup>199</sup> Mestre em Educação (UFSC) e Professora da Faculdade de Pato Branco – FADEP.  
julianaschenato@fadep.br



sociais. Cada fenômeno tem sua existência própria, possui elementos que o definem. Para Lukács (1984), o mundo dos fenômenos compõe uma parte essencial da realidade e também do ser social no seu conjunto. Neste movimento da realidade e o mundo dos fenômenos, há dois momentos heterogêneos, eles são diferentes, mas se articulam em unidade no decurso da totalidade. Segundo Lukács (1984, p. 13),

Os dois atos heterogêneos a que nos referimos são: de um lado, o reflexo mais exato possível da realidade considerada e, de outro lado, o correlato por aquelas cadeias causais que, como sabemos, são indispensáveis para efetivar a posição teleológica. Esta primeira descrição do fenômeno irá mostrar que dois modos de considerar a realidade que são heterogêneos entre si formam a base da especificidade ontológica do ser social, ambos cada por si mesmo e na combinação indispensável dos dois.

Para compreender a premissa da heterogeneidade ontológica é necessário nos remetermos à distinção entre sujeito e objeto. Esta distinção se desdobra no processo de trabalho e corresponde à separação entre teleologia e causalidade. Nesse sentido, existe um sujeito que pode capturar a realidade objetiva de forma aproximativa por meio do reflexo, ou seja, reproduz para si o real na consciência. Somente neste distanciamento é que podemos visualizar a articulação entre sujeito e objeto a partir do reflexo.

O reflexo, enquanto processo de apropriação do real pela consciência, eleva o real ao pensamento, isto é uma forma subjetiva de representação da realidade. Neste sistema de aproximação da realidade de forma abstrata é que acontece a separação do sujeito e objeto, da realidade e da representação da realidade. Retomamos as palavras de Lukács (1984, p. 14), “a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência”. Assim entendemos que a realidade reproduzida na consciência é “uma nova forma de objetividade”, porém não é uma realidade, ou a realidade em si.

O reflexo da realidade objetiva reproduzido na consciência é “uma forma própria da consciência”, e por isso uma “nova forma de objetividade”, sendo assim “não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela” (LUKÁCS, 1984, p. 14). Essa dualidade, corresponde a dois momentos distintos, entre “o ser social e o seu reflexo na consciência” (LUKÁCS, 1984, p. 14). A heterogeneidade nesse processo do reflexo corresponde, no sentido ontológico, ao fato fundamental do ser social, pois a partir desta condição é possível aos seres humanos apropriarem-se da realidade e por meio dos conhecimentos (reflexos da realidade) também realizar o processo teleológico.

O reflexo está relacionado com o ato de pôr finalidades, é nesse sentido que a dualidade ontológica entre a realidade objetiva e a realidade pensada se desdobra na relação de teleologia e causalidade que, por sua vez, tem como forma mais originária o trabalho. O reflexo possui caráter ativo no ato de pôr finalidades, ele é fundamental no processo de objetivação porque é necessário um efetivo conhecimento de causalidades, ou seja, da realidade que se quer transformar, para que os seres humanos possam elaborar uma prévia ideação de seus atos.

A captura do real pela consciência é o fundamento ontológico da reprodução do ser social, na interação entre apropriação e objetivação, o reflexo é o meio pelo qual uma finalidade é previamente idealizada. Decorrente da necessidade dos seres humanos de conhecer, buscar a aproximação da realidade, e pela mediação da consciência idealizar o real, formando um conjunto de conhecimentos e conceitos que guiam as ações humanas, surge o caráter ativo de apropriação da realidade. Para Lukács (1984, p. 49) a consciência “deixa de ser um epifenômeno biológico e se torna um momento essencial ativo do ser social”, e, portanto, não podem ser “cópias fotográficas mecanicamente fiéis da realidade” (p. 15). O modo pelo qual os seres humanos reproduzem é guiado pelas finalidades.

A partir desta premissa do reflexo como determinante no processo da consciência e da práxis humana, destacamos que o movimento do pensamento se consubstancia no movimento da realidade objetiva, portanto é um fenômeno historicamente e socialmente determinado. O movimento do pensamento e a realidade objetiva possuem uma unicidade, por isso é no movimento da realidade que está o conhecimento. Ressaltamos este aspecto para tornar claro que o reflexo possui caráter ativo, e não se reduz a cópia mecânica da realidade, pois a representação ideal dos objetos reais são conhecimentos e meios pelo qual o homem se utiliza para criar novos objetos. O pôr teleológico só é possível pelo conhecimento da realidade. A esse respeito Kopnin (1978, p. 123) explica:

[...] o reflexo enquanto atividade orientada a um fim compreende a apreensão do objeto não só como ele existe em dado período, mas em todas as suas potencialidades, em todas as possíveis formas de mudança por meio da atividade prática do homem.

Se o reflexo é a captura dos nexos do real pela subjetividade, e corresponde à necessidade dos seres humanos de transformação da realidade e reprodução social, entendemos que o conhecimento tem uma função social. Os sujeitos buscam conhecer a

realidade guiados por seus motivos e finalidades e a atividade do reflexo é própria do pensamento e seu conteúdo é uma representação ideal do objeto real, e não o objeto em si. O reflexo como processo ativo pressupõe direção a uma finalidade e submete o pensamento ao campo das possibilidades.

O objeto do conhecimento está dado no mundo real, porém evidenciamos que o reflexo em si não é o conhecimento, algo mecânico, “refletir a realidade” não significa imediatamente conhecer a realidade, o reflexo é o processo de produzir na consciência a “captura” do objeto. Ao contrário, o conhecimento resulta de um conjunto de mediações que nos possibilitam capturar o real. O reflexo se realiza na estrutura psíquica do indivíduo e perpassa pelos instrumentos do pensamento, por elementos que condicionam a percepção da realidade. São as mediações sociais que nos permitem representar a realidade no pensamento.

O reflexo pressupõe um ponto individual de percepção da realidade, mas que está subjugado às determinações sociais, às perspectivas do coletivo. O sujeito internaliza os elementos que estão socialmente postos, sejam eles da natureza como àqueles produzidos pela ação do homem. Esses elementos fazem parte dos nexos causais que constituem a totalidade, são os instrumentos, modelos, estruturas, símbolos, códigos, signos, linguagem, entre outros, que compõem a estrutura social, e pelos quais podemos nos apropriar da realidade.

Nesta direção, a linguagem é um instrumento pelo qual podemos reproduzir a realidade no pensamento. Por intermédio dela podemos verbalizar o pensamento, criar conceitos, fazer abstrações, atribuir significados. De acordo com Heller, a linguagem possui uma função homogeneizadora que significa “*conceptualización* de las experiencias cotidianas” (HELLER, 1991, p. 285). À medida que é possível criar significado às coisas, isto é um *meio homogêneo* de expressar os conceitos por intermédio da linguagem, eleva-se a realidade às formas mais abstratas do pensamento. A linguagem é uma forma e uma mediação no processo de reprodução da realidade na consciência.

Depois deste exemplo retomamos o ponto em que nos referimos ao reflexo como um processo determinado por mediações sociais. Assim observamos que os meios externos –signos, linguagem, ferramentas, normas, etc. – subordinam o modo de apropriação da realidade, o qual perpassa pela regulação social, portanto podemos dizer que está historicamente determinado. Estes elementos são importantes para discutirmos

a relação do conhecimento, o currículo escolar, diante dos contextos ideológicos, políticos, interesse de classes, função social.

Outra consideração a fazer sobre o reflexo diz respeito às formas e níveis dos mais simples aos mais complexos de apropriação da realidade. Os sujeitos podem desenvolver determinados graus do reflexo nos quais estruturam formas de organização do pensamento por intermédio da percepção. Nessa direção, Leontiev (1983, p. 55) afirma que

[...] el hombre debe ya formarse un cuadro de este mundo. Este se fomenta, sin embargo, no a un nivel sensitivo únicamente, sino a los niveles cognitivos superiores, como resultado del dominio por parte del individuo de la experiencia de la práctica social reflejada en forma verbal en el sistema de significados.

Estes níveis superiores do reflexo psíquico estão relacionados às formas mais elaboradas de representação da realidade na consciência. Os níveis de apreensão se depreendem cada vez mais do modo cotidiano, e nessa relação dialética, quanto mais se distanciam da realidade mediante abstrações em graus mais elevados, maior domínio e conhecimento se têm sobre um objeto. Isto também significa que referente às necessidades da produção e reprodução da vida, os conhecimentos (ou abstrações) retornam à vida cotidiana, são novas formas de objetivação, novas finalidades.

Neste processo de abstração, a aquisição do conhecimento em níveis elevados, possibilita a generalização dos conceitos, representam sínteses da atividade humana coletiva que vão se constituindo na evolução do processo histórico. Entendemos que nesta concepção sobre o reflexo o conhecimento se torna fonte de novas objetivações, e que pelas necessidades da vida cotidiana, exigem uma crescente generalização deste conhecimento. A vida cotidiana é o ponto de partida e também o ponto de chegada do processo do conhecimento.

Consideramos a arte, a ciência, e filosofia, como formas superiores de reflexo, acompanham a permanente necessidade humana de conhecer, contudo buscam avançar em relação às formas imediatas de conhecimento. Com a complexificação da vida cotidiana, a interação do homem com a natureza excede a satisfação das necessidades primárias de sobrevivência, exigindo uma forma mais específica, abstrata, universalizante do conhecimento. Isto é, um conhecimento mais apurado da realidade.

Embora a realidade seja sempre a mesma, a vida cotidiana pressupõe um modo mais intuitivo e espontâneo de reflexo, fazendo com que a relação dos sujeitos com os

fenômenos seja de forma mais imediata, pouco elaborada, ou melhor, não se faz necessária uma reflexão consciente ou questionadora da realidade. Como vimos anteriormente, as objetivações humanas compõem as estruturas sociais, e estas constituem formas de mediações pelas quais os homens se apropriam dos conhecimentos. De acordo com Heller (1991, p. 317), podemos citar a moral, a religião, a política, o direito, o Estado como estruturas sociais nas quais os sujeitos, em sua cotidianidade, apreendem e reproduzem os conhecimentos. O conteúdo do saber cotidiano é ao mesmo tempo uma “categoria objetiva” e “normativa”. É objetiva enquanto um conjunto de saberes cotidianos de uma determinada época, e/ou classe social, que o sujeito internaliza para poder se desenvolver nela, e é normativa enquanto conhecimentos necessários para que esta classe social como um todo se aproprie e cumpra sua função social.

Os sujeitos, em sua cotidianidade, se relacionam com o mundo exterior, apegados às formas aparentes dos fenômenos, e esta é uma característica própria da vida cotidiana, a relação imediata entre o conhecimento e a atividade prática humana. Esta característica limita o contato dos sujeitos com as esferas superiores de objetivação humana, pois pressupõe um modo de conceber o mundo exterior vinculado ao pragmatismo do cotidiano. O pragmatismo é necessário à vida, para que se possam solucionar os problemas do dia a dia, de modo mais espontâneo, com maior prontidão. No entanto a permanência neste modo de relacionar-se com o mundo, restringe as possibilidades de enriquecimento da vida social, de apropriação das produções do gênero humano, e de elevação da consciência humana.

Claro está, que as objetivações humanas superiores surgem em correspondência às necessidades da vida cotidiana, e por meio delas o homem pode elevar-se da heterogeneidade própria da cotidianidade, isto é, estar em contato com os aspectos mais homogêneos do gênero humano. Na vida cotidiana, as relações dos sujeitos com os objetos são tomados pelas formas aparentes de conhecimento dos fenômenos, isso corresponde a um conhecimento fragmentado da realidade, onde os sujeitos produzem e reproduzem suas vidas ligadas aos aspectos da singularidade. Na heterogeneidade cotidiana a realidade se apresenta de “forma caótica”, os reflexos cognitivos são condicionados pela aparência fenomênica, os quais são guiados pelas características da imediatez e da fragmentação do conhecimento, por isso não alcançam os aspectos e elementos que compõem a totalidade. (é o modo de perceber que é fragmentado, ou a aparência, pois a realidade objetiva contém a aparência e a

essência) As formas superiores de reflexo permitem aos sujeitos superar esses limites na compreensão da realidade, coloca-os em contato com as formas abstratas de conhecimento e de pensamento, com os aspectos universalizantes, com a aproximação da essência dos fenômenos. Essa ruptura com a heterogeneidade cotidiana retira o sujeito da singularidade e o coloca em contato com os aspectos da universalidade e da genericidade humana.

As formas superiores de conhecimento, a ciência, a arte e a filosofia, possibilitam ao homem conhecer a realidade de modo diferente da experiência cotidiana, pois eleva a consciência humana a um nível mais elaborado, autêntico, real. As ciências naturais, por exemplo, têm como pressuposto o conhecimento sobre o mundo inorgânico e orgânico imbuídos do caráter desantropomorfizador, buscam compreender os objetos de forma específica, precisa, objetiva, exata. Isto é, mesmo que não consigam realizar totalmente a desantropomorfização, as ciências naturais distanciam-se cada vez mais da consciência cotidiana. Já a arte permite a elevação da consciência a um nível superior, pois consiste no reflexo antropomorfizador da realidade. De acordo com Heller (1991, p. 200), “el arte es la autoconsciencia de la humanidad”<sup>200</sup>. A atividade artística representa a realidade social a partir do comportamento humano e, neste processo de abstração, o sujeito depara-se com um mundo homogêneo, restabelecendo o nexo de sua singularidade com a universalidade, toma para si aquilo que é do gênero humano. Ela também se distingue da vida cotidiana por evidenciar o caráter social da personalidade humana e é neste processo que o sujeito se generaliza mediante o confronto com os conflitos da humanidade, identificando-se com os sentimentos, valores, com uma ética humana. Assim, podemos dizer que as esferas superiores de objetivação humana, a ciência e a arte, buscam superar os níveis de conhecimento da realidade social, ultrapassando os limites do pragmatismo e da imediaticidade do cotidiano.

Também queremos destacar a filosofia como uma forma de reflexo superior, porque esta se fundamenta no conhecimento científico e na arte ao mesmo tempo, corresponde à consciência e a autoconsciência do desenvolvimento humano. Para Heller, (1991, p. 205), “Es la consciencia, en cuanto representa siempre el estado del saber genérico alcanzado por la humanidad en una época determinada; es la

---

200 Heller se fundamenta na concepção geral de arte remetendo-se a estética de Lukács.

autoconsciencia, porque su fin es siempre la autoconsciencia del hombre e de su mundo”.

O conhecimento filosófico, em sua forma mais elaborada, e na primazia pela desfetichização da consciência cotidiana, desvela os conteúdos da realidade de modo que ocasiona ao sujeito, um enriquecimento do conhecimento sobre a genericidade. Desse modo, elege um conjunto de conhecimentos sobre a práxis humana que pode se transformar em ideologia, contribuir na organização social, servir como guia das ações humanas.

Ao longo deste estudo, buscamos compreender as formas de reflexo e a sua relação com o conhecimento no desenvolvimento do gênero humano, assim como na formação da individualidade de cada ser genérico. O conhecimento histórico, filosófico, científico e artístico são os elementos que constituem “al presente y al futuro del género humano” (HELLER, 1991, p. 196). Compõem o processo de complexificação do gênero humano que é ao mesmo tempo o desenvolvimento de cada indivíduo singular, como sujeito que possui as características determinantes de cada época. Duarte (1993, p. 104) explica que

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre singularidade social do indivíduo e o gênero humano.

Compreendemos que o conhecimento, como reflexo intelectual da realidade, é parte fundamental da formação do ser social e ocorre na relação entre individualidade e genericidade. Sem esta atividade que configura a produção e reprodução humana não seria possível o desenvolvimento histórico. Sendo assim, a importância de conhecer é uma condição ineliminável dos seres humanos, de acordo com Torriglia (2008, p.8) “*é um impulso vital consciente*”.

As necessidades dos seres humanos de compreenderem, neste processo de apreensão do conhecimento, tanto o seu mundo exterior como interior, impulsionam a busca por novos elementos da realidade que possam responder aos seus anseios. O reflexo é a representação subjetiva da realidade objetiva, e em sua forma mais elevada permite ampliar o conhecimento das múltiplas determinações.

Sob essa concepção das formas superiores de reflexo, compreendemos que o conhecimento não se restringe à correspondência da realidade de forma imparcial, e nem conseguiria ser. De um lado, entendemos que é possível um conhecimento mais

elaborado, aprofundado e preciso da realidade, fundamentado numa relação mais direta entre sujeito e objeto. Entretanto no processo de generalização, o conhecimento expande-se, e isto o torna cada vez mais social. Na medida que ocorre esta socialização, estes conhecimentos ampliam e intensificam o processo de generalização. Para Lukács, não é possível que isto aconteça sem que sejam admitidas, no reflexo da natureza, categorias ontologicamente intencionadas, vinculadas à sociabilidade do homem (LUKÁCS, 1984, p. 28). Assim consideramos que neste contínuo processo de sociabilidade sobrevivem as formas mais subjetivas de reflexo da realidade na consciência, pois estão mais associadas à questão do gênero humano, do que na relação da prática imediata.

Concomitante ao processo de generalização e socialização da sociedade ocorre a ampliação do campo de possibilidades da ação humana. Lembramos que no sistema de captura das determinações reais pela subjetividade, a realidade refletida na consciência se configura “numa realidade que é própria da consciência”. Sendo assim, considera-se o reflexo uma ação da subjetividade, a qual medeia a aproximação da consciência às determinações reais e que é sempre determinada por uma finalidade. Ao mesmo tempo em que ocorre a reprodução do real pela consciência, ocorre a distinção entre sujeito e objeto, por isso a realidade reproduzida não pode ser o mesmo que o ser. Para Lukács (1984, p. 29), essa relação sujeito-objeto só pode ocorrer mediante o distanciamento, sendo assim,

O objeto só pode tornar-se uma coisa da consciência quando esta procura agarrá-lo mesmo no caso de não haver interesses biológicos imediatos que liguem o objeto com o organismo portador dos movimentos. Por outro lado, o sujeito se torna sujeito exatamente quando tem esse tipo de atitude para com os objetos do mundo exterior.

Para o autor a distinção entre sujeito e objeto se expressa na heterogeneidade ontológica entre causalidade e teleologia, pois a apreensão da realidade por meio da consciência se torna uma realidade reproduzida, e não a realidade em si. Neste complexo do reflexo, sujeito e objeto são sempre singulares, para tanto a articulação entre ambos se funda em “dois momentos heterogêneos que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência” (LUKÁCS, 1984, p. 14). Assim sendo, esta distância é necessária para compreender o reflexo como apropriação da realidade, pois o reflexo



do real na consciência confere numa nova “forma de objetivação”, porém não é a realidade, mas sim uma “realidade própria da consciência”.

Expusemos novamente este caráter da consciência para retomar que a apropriação da realidade pela subjetividade adquire uma nova forma, que é própria da consciência, por isso ocorre de forma ativa e também obtém um caráter de possibilidade. É importante compreendermos este caráter, pois embora o reflexo seja determinado pela realidade ele possibilita novas formas de objetividade/possibilidade. Com isso transgride o caráter de ser uma “mera cópia fotográfica” da realidade, uma vez que a realidade reproduzida adquire a forma especificamente humana. Para Lukács esse é o elemento fundamental do ser social.

Destacando na forma especificamente humana de reflexo, a possibilidade de um por de finalidade, evidenciamos o fato do devir humano, a possibilidade de vir a ser. Esta possibilidade pode não vir a ser, ela só se efetiva quando objetivada. A possibilidade se configura num ato de potência, que é anterior à objetivação. Nele reside o conhecimento dos nexos causais e a escolha ou alternativa de como realizar este vir a ser. A opção por uma alternativa é uma escolha feita genuinamente relacionada às determinações sociais em que o sujeito está submetido. Mediante o reflexo e sua reprodução na consciência a alternativa é elaborada de acordo com o conhecimento dos nexos causais e as possibilidades de escolhas. Nas palavras do autor, “as alternativas só podem desenvolver-se partindo de um sistema de reflexo da realidade – quer dizer, um sistema de atos que não-existem-em-si – que funciona dinamicamente e que é dinamicamente elaborado” (LUKÁCS, 1984, p. 17). Desta característica do reflexo como “não existente” é que se origina a existência de novas formas de objetividade, como dito anteriormente, especificamente humana e exclusivamente social e é também “por meio do qual se realiza a sua reprodução no mesmo nível ou em um nível mais alto” (LUKÁCS, 1984, p. 15).

O caráter de possibilidade ou alternativa da consciência é valioso para compreendermos o processo do conhecimento, pois elas surgem mediante o reflexo da realidade. É a partir do mundo objetivo que emergem os elementos que constituem a subjetividade, e tornam realizáveis as possibilidades e alternativas. O processo de complexificação, que vai transformando o mundo, também amplia as possibilidades de conhecimento sobre a realidade, sendo assim “pode provir do ser natural algo que exista no quadro do ser social, por exemplo, uma faca ou um machado, isto é, uma forma de objetividade do que existe total e radicalmente nova (LUKÁCS, 1984, p. 17). Neste

movimento entre sujeito e objeto, manifesta-se o devir humano, isto é, a possibilidade de vir a ser das realizações humanas que sem o conhecimento, ou reflexo da realidade não poderia ser concebido. Nas palavras Kopnin (1978, p. 125), podemos entender com maior clareza:

A prática verdadeira, que serve de base a atividade criadora do homem, necessita do pensamento que é objetivo por conteúdo, ou seja, tem objetivo definido, reflete de modo ativamente criador os objetos e processos de realidade objetiva

O conhecimento, por consequência, se torna instrumento de transformação da atividade humana. Porém o conhecimento só pode se tornar elemento de transformação mediante a articulação entre subjetividade e objetividade. O conhecimento por si só não se transforma em novas possibilidades, para isso é necessário que uma realidade causal seja convertida ao nível da consciência e de alguma maneira se efetive numa realidade posta transformada. Neste movimento, o reflexo de um objeto real, antes desconhecido possibilita o surgimento de novas possibilidades de existir deste objeto, está articulado com a categoria da alternativa.

Segundo Lukács (1984, p. 18) “a alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade se torna veículo do ato de por um existente”. Mais uma vez precisamos retomar que a alternativa está contida dentro dos nexos causais, portanto é sempre determinada pela realidade objetiva. A decisão ou escolha de um pôr finalidade é puramente social. Uma objetivação faz surgir a necessidade de novas objetivações, e estas sempre emergem das anteriores. Esse processo de complexificação do desenvolvimento humano implica numa cadeia de alternativas que cresce continuamente e também amplia o campo de mediações.

#### **4 CONCLUSÕES**

A categoria do reflexo é importante em nossa análise sobre o conhecimento na formação da subjetividade humana, ele nos permite compreender a relação entre apropriação do conhecimento e objetivação humana. O conhecimento seria o elemento imprescindível do desenvolvimento do ser social, e que contém em si uma cadeia de alternativas e possibilidades que só poderão vir a ser um ser existente mediante o

reflexo guiado por finalidades. Os desdobramentos desses pressupostos teóricos nos permitem uma análise da relação do conhecimento com o currículo escolar.

Como temos tentado demonstrar, o conhecimento, a partir de uma perspectiva ontológica, é mediador do processo de produção e reprodução da vida humana, a qual se origina na categoria do trabalho. Direcionando nossa análise para a formação na subjetividade no âmbito da educação escolar, compreendemos que o currículo é o elemento mediador do processo de apropriação do conhecimento. A educação escolar como portadora da transmissão do conhecimento, em seu sentido mais genérico, contém a possibilidade imanente do desenvolvimento humano, e dirige-se às formas cada vez mais superiores.

Os estudos dos referenciais teóricos exposto neste texto outorgam fundamentos para realizar uma análise introdutória da possibilidade de construção de uma concepção crítica sobre o currículo. Assim sendo, também nos permite ir ao encontro de elementos que possam apontar uma formação escolar que amplie as possibilidades de socialização do conhecimento elaborado, assim como a apropriação das esferas superiores de objetivação humana, contribuindo para uma formação da consciência enriquecida e plena de sentido.

## REFERENCIAS

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

HELLER, A.. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona, España: Península, 1991.

KOPNIN, P. V.. **A dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A.. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Ciudad de La Habana, Cuba: Alfredo López, 1983.

LUKÁCS, G.. **Ontologia do ser social: a reprodução**. A partir do texto *La riproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*. Tradução de Sergio Lessa Filho. Universidade Federal de Alagoas (1990), Roma: Riunit, 1981.

LUKÁCS, G.. **Ontologia do ser social: o trabalho**. A partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, (1984). Roma: Riunit, 1981.

## **O sonhar frente ao consumo de sonhos: refletindo sobre cinema, filosofia e educação.**

**Luciana Azevedo Rodrigues**<sup>201</sup>

**Márcio Norberto Farias**<sup>202</sup>

Universidade Federal de Lavras

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Este ensaio busca refletir o trabalho realizado no interior de um projeto de extensão da Universidade Federal de Lavras sob o nome “Cinema com Vida” à luz do pensamento de C. Türcke sobre o desenvolvimento da percepção humana. Desde o início deste projeto, em 2008, seu objetivo foi compreender as potencialidades formativas do cinema para a formação docente e, para tal exibiu, discutiu e estudou obras cinematográficas junto a professores da educação básica, alunos e professores dos cursos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento. Ao longo de cinco anos, o projeto assumiu diferentes formatos, alcançando a forma atual sobre a qual este ensaio se detem.

Durante o ano de 2012, o projeto dedicou-se ao estudo de 19 filmes do diretor Alfred Hitchcock, sendo eles: “O Inquilino”(1926); “O homem que sabia demais (1934); “39 Degraus”(1935); “A sombra de uma dúvida (1943); “Um barco e nove destinos” (1944); “Quando fala o coração (1945); “Interlúdio (1946); “Festim Diabólico” (1948); “Pacto Sinistro (1951); “A tortura de um silêncio”(1953); “Ladrão de Casaca (1955); “O homem que sabia demais”(1956); Intriga Internacional (1959); “Terceiro Tiro” (1956), “Um corpo que cai”(1958); “Psicose”(1960); “Marnie, Confissões de uma ladra”(1964); “Os pássaros”(1963).

---

<sup>201</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- São Paulo-Brasil, e Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras- Minas Gerais- Brasil

<sup>202</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus Araraquara- São Paulo-Brasil, e Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras- Minas Gerais- Brasil

Para iniciar o processo de seleção destas obras, cada integrante do grupo foi mobilizado a assistir pelo menos cinco filmes do cineasta escolhido, os quais foram distribuídos aleatoriamente. A escolha de cada integrante levou em conta suas impressões individuais e as produções bibliográficas consultadas. Ao pautar-se nisso e na compreensão de que o diretor possuiu duas diferentes fases de produção: a inglesa e a americana, o Grupo chegou aos filmes mencionados. A ordem das exhibições seguiu o tempo cronológico de produção das obras e a quantidade foi definida a partir das semanas disponíveis para o projeto no ano letivo. Ao indicar três filmes, cada integrante do grupo se responsabilizou pela preparação da exibição, a qual envolveu o estudo tanto de aspectos técnicos (música, roteiro, bastidores, etc) quanto da produção bibliográfica sobre o filme. Desse modo, cada exibição pode ser antecedida de uma breve exposição, assim como, seguida de comentários que auxiliavam a retomada das imagens exibidas e instigava a discussão entre as pessoas presentes. A construção perceptiva do grupo nessas rodas de discussões também foi gravada em áudio de modo que possam ser transcritas futuramente, a fim de possibilitar a retomada da mesma.

A definição do cineasta a ser estudado, do tempo dedicado às suas obras e da forma como elas seriam estudadas se apoiaram nos formatos anteriormente assumidos pelo projeto e, sobretudo, nas impressões e entendimentos construídos com o estudo de dois textos filosóficos, o primeiro, “Sociedade Excitada: filosofia da sensação” e o segundo, “Filosofia do Sonho”, ambos escritos pelo filósofo alemão Christoph Türcke e estudados no interior de um Grupo de Estudos em 2011 e 2012, cujos membros em sua maioria também integram o Projeto “Cinema com Vida”.

Em vez de propor filmes, conteúdos possíveis de serem estudados por meio deles, análises ou metodologias de trabalho com as películas que pudessem auxiliar o trabalho de ensino aprendizagem na sala de aula, os textos de C. Türcke têm ajudado a compreender os limites e as possibilidades formativas da relação que as pessoas, inclusive professores e licenciandos estão cultivando com as imagens em movimento.

Depois de diagnosticar, na obra “Sociedade excitada: filosofia da sensação” (2010), a gênese e o desenvolvimento histórico e social do movimento realizado pela percepção humana, em que ela deixou de ser impulsionada pelo que é comum para ser despertada apenas por aquilo que se destaca, o filósofo retoma, na obra “Filosofia do Sonho” (2010), os rastros de uma virada muito mais remota, os vestígios pré-históricos

da construção da percepção especificamente humana, um processo que fez com que a percepção deixasse de ser mero reflexo de algo assustador para se tornar percepção do comum - a capacidade humana de atribuir sentido também àquilo que não assusta -, e que também significou a constituição do *homo sapiens* e da cultura.

A discussão presente nos dois textos fornece condições para o desenvolvimento de uma compreensão do humano como uma conquista histórica repleta de sofrimento e, ao mesmo tempo de busca pela sua eliminação. Daí a dívida de C. Türcke à teoria freudiana das pulsões e, ao mesmo tempo, a sua crítica àquilo que S. Freud teria se negado a ver: **a centralidade da compulsão a repetição traumática para o desenvolvimento do indivíduo e da cultura.**

Em especial, o livro “Filosofia do Sonho” evidencia as conquistas culturais produzidas com aquele exercício de repetição do que aterroriza e que Freud descobriu nos sonhos dos neuróticos de guerra em seu texto “Além do Princípio do Prazer”(1920). Conforme Türcke, o compromisso do Pai da psicanálise com sua própria criação e seu fundamento – o princípio do prazer – impediu-o de reconhecer a abrangência de sua própria descoberta: o modo de fuga propriamente humano daquilo que o aterroriza: a sua repetição. Sua forma cultural primeira é identificada por Türcke como o sacrifício do homicídio ritual: quando muitos homens se jogavam sobre um eleito a fim de sacrificá-lo. Para ele, esta realização já era proveniente do trabalho das forças identificadas por Freud como contramestres do sonho: a condensação, o deslocamento e a inversão, assim como teriam sido continuadas no homicídio ritual e nas formas posteriores bem mais abrandadas dele e que também permitiram alcançar a diminuição das tensões.

Nesse processo os hominídeos enformaram o ritual como um espaço onde tornavam novamente presente o susto provocado pela natureza externa e que ao ser cultivado se volatilizou tornando-se espaço mental. A abertura desse espaço mental para repetição do susto como forma de elaborá-lo é considerada uma conquista cultural de milhares de anos, que abrangeu a formação de uma realidade de sonhos, de alucinações e a posterior imersão destas em um subterrâneo mental com vistas e emersão de representações claras e pálidas da realidade. A partir deste processo histórico o filósofo busca refletir **como** o desenvolvimento do aparato *high tech* tem retroagido sobre uma construção de milhares de anos: a capacidade humana de re-presentação.

Para extrair consequências da tese benjaminiana de que a percepção humana é uma produção histórica e social, Türrcke concorda com a tese Freudiana de que o sonho é a atividade primitiva do pensamento, retoma o pensamento deste, os estudos mais recentes da neurofisiologia animal e humana, e as descobertas arqueológicas do desenvolvimento cultural. Com e contra tais conhecimentos, Türrcke reconhece um novo sentido naquilo que Freud denominou de compulsão a repetição traumática e elabora a tese de que o vir a ser humano foi impulsionado pelo tornar presente de novo os sustos sofridos pelo organismo com o fim exclusivo de fazer com que as tensões provocadas por eles deixassem de existir. Ao passo que desenvolve tal tese, Türrcke também argumenta que a repetição que impulsionou o desenvolvimento da cultura e do humano se diferencia da repetição do consumo de imagens midiáticas na sociedade contemporânea, pois esta é regida pelo exclusivo fim de continuar existindo.

Tendo em vista tais premissas, o Projeto “Cinema com Vida” foi assumindo um delineamento em que o repetir, o voltar-se mais uma vez sobre algo começou a ser valorizado, a ponto de reservar todo um ano letivo para o estudo do cinema de um mesmo diretor e, sobretudo, para o exercício coletivo de dizer, de transpor em palavras as impressões produzidas com as obras assistidas.

Neste delineamento, olhado retrospectivamente, reconhecemos duas observações adornianas presentes no texto “Educação após Auschwitz”: a de que cabe a educação uma inflexão em torno do sujeito e a de que ela se permita aprender com a filosofia a não reprimir o medo. Tais afirmações coadunaram com as reflexões desenvolvidas por Türrcke e ajudaram o trabalho desenvolvido no projeto a mobilizar repetições necessárias para a diminuição de aflições decorrentes da falta de espaços formativos voltados para o trabalho com o cinema, numa cultura saturada de imagens em movimento. Afinal, é preciso ressaltar que as pessoas responsáveis por tal projeto não são cineastas ou críticos de cinema, mas professores e licenciandos que se preocupam com os impactos da irradiação das imagens em movimento para percepção humana e para os processos de ensino e aprendizagem, pessoas que são submetidas ao fluxo contínuo de imagens em movimento, assim como todas as outras pessoas e que diferentemente da tendência social de atualização constante se permitiram colocar-se mais uma vez sob o mesmo fluxo de imagens com o intuito de interrompê-lo.

## DIANTE DAS IMAGENS DE ALFRED HITCHCOCK

Ao procurar diminuir a aflição provocada com a avalanche de imagens em movimento, o projeto se deparou com o mestre do suspense, o diretor que não apenas tematizou o medo de modo central, mas assumiu-se como um grande medroso e se evidenciou como um mestre na técnica de produzir metáforas visuais: Alfred Hitchcock. Nas entrevistas realizadas por F. Truffaut ele mesmo diz: “¡Ah, sí! Soy alguien muy miedoso. Hago todo lo posible por evitar las dificultades y las complicaciones. Me gusta que mi alrededor sea límpido, sin nubes, perfectamente tranquilo.” (TRUFFAUT, 1974, p.226)

Com a sua cinematografia, o projeto tem se detido sobre as imagens, rebuscado algo nelas de modo a re-petir aquilo que a sociedade contemporânea tem silenciado nos sujeitos, a expressão dos medos e aflições que o assaltam, especificamente quando exige o exercício de retomar as imagens vistas e, ainda, quando reconhece nas técnicas hitchcockianas o esforço de deter-se mais tempo possível sobre o medo e as aflições humanas. Não as do mocinho ou do bandido, muito frequentes no cinema hollywoodiano, mas as do mocinho e do bandido; por conseguinte, dos próprios sujeitos que assistem e discutem os filmes, ambíguos, que erram e, ao não admitirem suas condições se tornam errantes de si mesmos, desconhecidos de sua própria condição humana, e ávidos para exigir o mesmo daqueles que ocupam seu entorno, sejam eles colegas ou, tão somente, alunos/as.

Sobre esse aspecto da obra de Hitchcock, Marcelo Moreira Santos (2008) afirma que o cineasta “[...] não se dedicara apenas a mostrar o seu olhar sobre o mundo, mas colocar o público diante de seus próprios medos, desejos e segredos inconfessos.”(p.94). Diante deles, o trabalho no projeto tem sido um trabalho coletivo que instiga o dizer sobre a forma como os filmes expõem tais emoções permitindo reflexões sobre as mesmas e, sobretudo, a como aquilo que Türcke pontuou como prolongamento do consumo de imagens em movimento produzido com a invasão do computador no cotidiano das pessoas, tende a ocupar a atenção delas de modo que o exercício de retomada das emoções impelidas pelas metáforas visuais dos filmes de Hitchcock não seja realizado e, com isso, não seja possível a produção de imagens significativas.

Tendo isso em vista, a leitura das imagens de cada um dos filmes busca se apoiar na leitura e estudo das obras exibidas e discutidas anteriormente, e incentiva o reconhecimento dos temas que se repetem, para a percepção do cuidado técnico de



elaboração da imagem na tela, e, sobretudo, para elaboração de inquietações subjetivas a que tais imagens se referem. Com isso, o que se pretende é estimular o exercício de repetição que promova a criação de imagens como expressão da elaboração das tensões/emoções que não vem dispondo de espaços para serem expressas e trabalhadas, o que Türrcke denomina de repetição orgânica frente a repetição artificial, quando as emoções são apenas oferecidas para o consumo entre os indivíduos.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no projeto tem buscado mobilizar um olhar retrospectivo do visto, que se esforça em rebuscá-lo a fim de produzir novas guaridas a tormentos remotos dos próprios sujeitos a fim de que elas também possam produzir imagens nunca antes vistas, um trabalho em prol do que Türrcke chama de resedimentação em que se busca interromper o fluxo de consumo de choques audiovisuais para cultivar a distinção entre alucinações, imagens que se distanciam do existente, e as representações, imagens que dele se aproximam; para permitir às pessoas reportarem-se a aspectos fantasmáticos em si mesmas, partindo das metáforas visuais presentes nas obras exibidas.

## DIANTE DO DESAFIO DE REPETIR PARA VER

Ao destacar que a forma textual tem sido cada vez mais pressionada a se aproximar das imagens para obter a atenção dos leitores inclusive dos acadêmicos Türrcke trata esta pressão como um sintoma de uma cultura de déficit de atenção, e reconhece que a ausência de atenção aos textos provém de outra, que lhe é anterior e é vivida quando crianças passam a disputar a atenção com os bastidores das imagens em movimento, que passaram a ocupar as relações interpessoais mais próximas delas. O autor não culpabiliza pais ou aparelhos de TV isoladamente, mas fala da formação de um “campo de força social” que se forja quando as telas passam a ocupar o cotidiano das relações entre as pessoas. Em suas palavras:

Somente quando já se encontra cultura de déficit de atenção, existe SHDA. Verdadeiramente, não é exagerado designar aquela ‘disperção concentrada’, que por bilhões de minúsculos choques concentram a atenção humana em algo que precisamente a estafa, como a lei do déficit de atenção. (TÜRRCKE, 2010, p.312)

Assim, aquilo que W. Benjamim chamou de intensidade da presença de espírito, e que Türrcke compreendeu como algo que não consegue ser produzido pelo filme,

devido ao seu movimento permanente que obsta o exercício associativo, tem sido visado no projeto quando este se detém sobre as imagens de um cineasta, ao que no cinema é pouco tematizado: sua semelhança com as imagens oníricas, ao que elas são tão somente como cifras que reportam à busca pela diminuição tendencial de aflições. Um exercício que se apoia no reconhecimento da necessidade de interrupção do consumo do fluxo contínuo imagens e da não imediatez do ensino-aprendizagem de algo em específico. Interrupções que tem permitido a estudantes e a professores construírem e expressarem imagens sobre aquilo mesmo que os aterrorizam, o que no passado foi simplesmente reprimido pelas práticas pedagógicas que exigiam o “suportar calado” e, hoje, vem sendo expropriado com a repetição mecânica de imagens como forma de mobilizar a atenção dos/das estudantes na sociedade contemporânea.

O consumo de imagens que não cessam e que são cada vez mais submetidas a cortes, às mudanças, ao mesmo tempo em que mantem a percepção das pessoas desperta afeta aquilo que Türrcke chama de fornalha de alucinações que conserva acesa a percepção humana enquanto resultado de um processo de construção de representações, do tornar algo presente de novo em uma nova forma.

As repetições que se assemelham a sonhos, diferentemente destes não mobilizam a repetição humana que permitiu o desenvolvimento da cultura. Conforme Türrcke (2010), quando essa repetição e seus mecanismos de condensação, deslocamento e inversão, que continuam formando o sonho e que mobilizaram a abertura de um espaço mental deixa de ser vivida e em seu lugar se vivencia a repetição mecânica de imagens, o espaço mental passa a ser explorado e decomposto. A sua erosão, entretanto, não é sentida como perda, mas como prazer das pessoas em participarem da superioridade do fluxo contínuo e da qualidade das imagens midiáticas, brilhantes e intensas, apenas nesse sentido, superiores àquelas imagens mentais, claras e pálidas, mas repletas de representações.

Apesar de sua incipiente compreensão acerca do processo que engendra essa cultura, que para obter a atenção à estafa, o Projeto “Cinema com Vida” já percebe que o manquejar atrás das imagens assistidas não é algo atrasado e prejudicial, mas pode ser a possibilidade de alcançar aquela intensificação da presença de espírito com as imagens, referida por Benjamin. Por reconhecer a pontualidade deste trabalho e, portanto, seus limites, o narrar de impressões individuais até a construção coletiva de

interpretação de imagens tem sido buscados como uma espécie de digestão coletiva dos choques imagéticos que visa re-presentar os terrores que assombram o mundo interno dos indivíduos, e que deles se tornam tanto mais desconhecidos quanto mais são convertidos em bens de consumo pelo mecanismo de repetição mecânica assumida com a massificação da máquina de filmar.

Para concluir, consideramos que ao longo deste projeto têm sido mobilizados esforços no sentido de impulsionar aquilo que Türcke chama de repetição humana, capaz de promover a busca por um apaziguamento de aflições produzidas na sociedade que vem privando silenciosamente as pessoas de atenção. Reconhecemos que, ainda há muito a compreender acerca do pensamento de C. Türcke e de suas relações com a prática e o estudo do cinema voltado para a formação docente. Algo, entretanto, é possível entrever: a necessidade de projetos de formação docente trabalharem não só com as imagens midiáticas, mas de, nesse trabalho, valorizarem aquilo que nas pessoas tende a ser percebido como inferior: a vagarosa capacidade de produzir imagens não tão brilhantes e coloridas, porém carregadas de um re-presentar, de um re-buscar algo, um vestígio de algo muito antigo que foi e continua sendo capaz de assegurar a condição humana. Uma condição que, especialmente na formação docente tem sido tão facilmente “esquecida”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

SANTOS, Marcelo Moreira. **A construção signica no cinema de Hitchcock**. 2008. Dissertação( Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TRUFFAUT, François. **El Cine según Hitchcock**. Tradução de Ramón G. Redondo. Madrid: Ed. Alianza Editorial, 1974.

TÜRCKE, Christoph. **Filosofia do sonho**. Tradução de Paulo Rudi Schneider. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

\_\_\_\_\_, **Sociedade Excitada: filosofia da sensação**. Tradução de Antonio A. S. Zuin, DURÃO, Fabio A., FONTANELLA, Francisco C., FRUNGILLO, Mario. Campinas: SP:Editora Unicamp, 2010.

# **ENSINAR E APRENDER MÚSICA: NEGOCIANDO DISTÂNCIAS ENTRE OS ARGUMENTOS DE PROFESSORES, ALUNOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO.**

**Helen Silveira Jardim**

Doutoranda em Educação/ PPGE - UFRJ

Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão I

## **RESUMO EXPANDIDO**

Este resumo apresenta um pequeno recorte da tese de doutorado que está em desenvolvimento e integra o programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Esta investigação é uma pesquisa qualitativa que busca por em diálogo duas realidades distintas em relação ao aprendizado de música: a de uma escola pública federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (*Campus São Cristóvão*) e a Escola de Música de Manguinhos, que é um projeto e extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Elegemos como metodologia de pesquisa o estudo de caso múltiplo (YIN, 2010), pois o mesmo “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (YIN, 2010, p. 39). O estudo de caso múltiplo consiste em aprofundar a descrição das realidades focadas na pesquisa, onde as questões são semelhantes tanto para um caso quanto para o outro.

O Colégio Pedro II é um ambiente fértil para a pesquisa, pois possui anos de tradição no trabalho de Educação Musical desde o 1º ano do ensino fundamental. Além disso, o ele é local de trabalho da presente pesquisadora, que pretende contribuir com tal realidade.

A Escola de Música de Manguinhos, ativa desde fevereiro de 2008, é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tem por objetivo principal proporcionar ensino de música a jovens e crianças da comunidade do mesmo nome, visando a contribuir para a formação desses alunos e/ ou para a pré - profissionalização dos mesmos. Além da UFRJ, o projeto conta com o apoio da OSCIP REDE CCAP / Espaço Casa Viva, FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e CESVI (*Cooperazione e Sviluppo*).

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar argumentos apresentados por alunos, professores e as instituições de ensino anteriormente citadas em relação a duas perguntas centrais: por que aprender e por que ensinar música?

O referencial teórico adotado é composto por autores que abordam a teoria da argumentação, também denominada de nova retórica (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005; MEYER, 2001, LEMGRUBER, OLIVEIRA, 2011, REBOUL, 2004). Fundamentada nessa teoria, podemos afirmar que professores, alunos e instituições de ensino, na perspectiva deste trabalho, são tomados como auditórios heterogêneos, pois no interior dos quais se expressam diferenças, dentre elas as diferenças culturais.

Vale acrescentar que, segundo a ótica desta pesquisa, professores, alunos e instituições de ensino ora são oradores e ora são auditórios, ou seja, tais categorias são flexíveis. Podemos entender por “oradores” aqueles que proferem argumentos com o objetivo de persuadir um auditório. “Auditórios” são grupos heterogêneos; o conjunto das pessoas às quais o orador deseja influenciar com sua argumentação.

Nesta pesquisa também abordaremos conceitos de cultura, multiculturalismo e currículo, promovendo articulações com algumas categorias da teoria da argumentação, enfatizando e defendendo uma educação musical segundo uma ótica sócio cultural.

Destacamos que a referida pesquisa não se propõe a enunciar recomendações sobre como melhorar as aulas de música, nem prescrever como devem ser as atitudes de alunos e de professores a fim de se buscar o “sucesso” tanto num ambiente de uma escola regular, quanto no cenário de um projeto social.

Nosso intuito é de promover uma discussão e reflexão acerca das visões que convivem na trama educativa, em diferentes contextos, bem como sua repercussão na prática escolar cotidiana. Também cabe observar que estas reflexões direcionadas à Educação Musical, poderão ser úteis para docentes das demais áreas da educação, sem pretender alcançar generalizações e respeitando a singularidade de cada área de conhecimento.

Consideramos um desafio promover um diálogo entre as vozes que fazem parte do processo educativo e acrescentamos que há poucos trabalhos no Brasil que articulam essas vozes.

A motivação para esta pesquisa decorreu da constatação de uma relativa frequência do desinteresse de alunos e professores durante as aulas de música, tanto em escolas regulares de ensino, ou em escolas vinculadas a projetos sociais. Percebemos que existe um conflito entre as

expectativas de professores, alunos e instituições em relação às aulas de música, sendo assim, haveria alguma possibilidade de conciliação entre as mesmas?

Destacamos que nas aulas de música não existem somente os interesses dos alunos, mas também o interesse que o docente tem em suas aulas e também o interesse da instituição, em que alunos e professores encontram-se inseridos. Ou seja, há uma convivência de interesses dinâmicos e diferenciados que, ora são conciliáveis e ora são demasiadamente conflitantes.

De forma geral, com base nesse cenário, podemos compreender que o ambiente escolar pode ser entendido como um espaço de constante argumentação. Um espaço em que as distâncias estão em constante negociação (MEYER, 2001), um local em que o questionamento deve ser incentivado a cada dia pelas partes que constituem esse cotidiano: alunos, professores e a instituição de ensino. Nesse momento estamos reconhecendo esses três grupos, mas, isso não significa que não existam outras vozes que possam interferir nesse processo.

É óbvio que muitas vezes o momento das aulas de música não é entendido como um espaço de argumentação e negociação de distâncias, mas sim, como um local de transmissão de conteúdos pelo docente - conteúdos esses que muitas vezes são escolhidos pelos professores e coordenadores - no qual o aluno não tem vez e nem voz. Essa é uma triste realidade presente, que a nosso ver, deve ser modificada.

A articulação entre essas três visões constitui-se num dos grandes desafios para a Educação Musical brasileira atual, pois é de suma importância estabelecer um diálogo entre as “vozes” que se relacionam no processo educativo, a fim de se atingir um processo educacional satisfatório para todos os envolvidos. Se tivermos o pressuposto de que a escola pode ser um espaço de interlocução (OLIVEIRA, 2008) é fundamental que tenhamos mais trabalhos acadêmicos que triangulem essas expectativas.

Outro elemento que pode servir de reflexão é que, muitas vezes, a própria comunidade escolar estabelece quais são as áreas de conhecimento mais importantes dentro do currículo. E isso, a meu ver, pode interferir no interesse ou não interesse presente nas aulas de música. Então, saber a importância de se aprender música e de se ensinar, podem trazer elementos interessantes para essa discussão.

As principais fontes de informação serão os depoimentos orais ou escritos. Pretendemos aplicar questionários aos alunos e professores das duas instituições. Na Escola de Música de Manguinhos, aos alunos e professores do curso juvenil-adulto e no Colégio Pedro II, aos alunos e professores que atuam no 6º ao 9º anos do ensino fundamental (tal delimitação ainda pode sofrer alterações durante o ano de 2013). Neste momento, estamos na elaboração do questionário-piloto e delimitação/seleção dos sujeitos que irão participar da pesquisa.

Concluimos este resumo reforçando que uma abordagem focada na no diálogo pode contribuir especialmente para a Filosofia da Educação, uma vez que compreendemos a escola como um espaço de interlocução e reflexão. Esperamos também que as conclusões desta pesquisa possam contribuir para um processo educacional mais satisfatório para professores, alunos e instituições de ensino, gerando subsídios para outras pesquisas da área.

**Palavras-chave:** educação, nova retórica, aulas de música

## REFERÊNCIAS

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). **Teoria da argumentação e educação**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

MEYER, Michel. A problematologia como chave para a unidade da retórica. *In*: MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoit. **História da Retórica**. Lisboa: Temas e Debates, 2001.

OLIVEIRA, Renato José de. Modernidade e escola: contribuições da retórica para pensar a ação educativa. *In*: Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação, 4.,2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2008. p. 1-14.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



## **Multiculturalismo e Nova Retórica em educação:**

### **TECENDO novos ACORDOS**

**Helen Silveira Jardim**

Doutoranda em Educação/ PPGE - UFRJ

Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão I

**William de Goes Ribeiro**

Doutorando em Educação/ PPGE – UFRJ

Faculdade de Formação de Professores da UERJ

#### **RESUMO EXPANDIDO**

O presente ensaio se insere no contexto de articulação entre pesquisas realizadas sob a tutela do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em educação, na linha Currículo e Linguagem, entre os campos do Multiculturalismo e da Nova Retórica, também denominada teoria da argumentação (PERELMAN, OLBRECHTS -TYTECA, 2005).

Uma das pesquisas intitula-se “ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino”. Nesta pesquisa, o objetivo central é realizar uma análise dos argumentos apresentados por docentes, discentes e instituições de ensino (Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão e Escola de Música de Manguinhos) em relação a duas perguntas centrais: por que aprender e por que ensinar música?

Na ótica desta pesquisa, alunos, professores e instituições de ensino ora são considerados oradores, ora auditórios. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, podemos entender por “oradores” aqueles que proferem argumentos com o objetivo de persuadir um determinado auditório. “Auditórios” são grupos heterogêneos, o conjunto de indivíduos os quais o orador deseja persuadir, influenciar com sua argumentação.

Já a pesquisa “Multiculturalismo e ética/moral em educação: uma análise retórica do discurso contra o bullying” tem como objetivo compreender a intencionalidade de adesão do auditório no que se refere a alguns programas antibullying desenvolvidos em escolas públicas do Rio de Janeiro. A reflexão circunscreve-se nas respostas dos sujeitos em relação a um

programa que tem intenção de reduzir um tipo específico de violência, debatendo até que ponto tais medidas se constituem como multicultural.

Neste intuito, o desígnio deste trabalho, portanto, se concentra em articular os espaços em que os referenciais teóricos mencionados coadunam, a fim de se estabelecer um acordo, a partir do qual possamos destacar contribuições pertinentes a ambos, aplicando os mesmos à Educação. Multiculturalismo se constituiu como um termo polissêmico e contraditório. Em vez de buscar superar a contradição, buscamos articular (im) possíveis tendências concentradas na articulação comum da procura de respostas à cerca da condição plural das sociedades contemporâneas. Já a Nova Retórica, entendida como campo teórico e metodologia de análise de discurso, aborda uma racionalidade argumentativa, cujo objetivo é utilizar a persuasão para promover acordos provisórios, situados no terreno do verossímil, do plausível.

Ambas as articulações são pluralistas, logo entendemos que há possibilidade para tecermos articulações fecundas. O estudo pretendido se justifica pelo momento atual em que os debates e os conflitos étnicos/ raciais, de gênero, de sexualidade aparecem, não raro, acalorados. E em se tratando da educação, cada vez mais surge a necessidade de promovermos a articulação entre as vozes de professores, alunos e instituições de ensino no cenário educativo, a fim de se negociar distâncias entre os discursos e interesses pedagógicos.

De acordo com Gonçalves e Silva (2006) o multiculturalismo emerge dos movimentos sociais. Não se trata de um produto importado, tampouco se considera um movimento recente. Assim, discutir sobre o assunto é entrar no jogo das diferenças, indissociável do contexto no qual se está inserido.

Em educação, o debate cresce em torno da pluralidade cultural, notadamente presente a partir dos PCN's (BRASIL, 1998). No tocante a esses aspectos, Canen e Moreira (2001), Canen (2007), Canen e Santos (2009), Candau (2008) e Moreira e Câmara (2008), destacam o papel do currículo e da formação docente tendo em vista a valorização de identidades plurais, assim como a sensibilidade para reflexões sobre mecanismos discriminatórios. Nesse patamar, assim como na retórica, o diálogo é a mola mestra da abordagem num sentido que toma a direção de uma educação em que todos se sintam valorizados.

Chamamos de identidade plurais as múltiplas posições-de-sujeito que nos constituem a partir de marcadores: étnico/ racial, orientação sexual, gênero, religião, lingüístico, dentre outras. Nesse bojo, *diferença* pode ganhar a vestimenta de alteridade indesejada, objeto de preconceitos, o que nos remete ao *bullying* em sua dimensão cultural (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006; CANEN, 2007; CANEN e SANTOS, 2009).

Deste modo, articulamos esforços no sentido de se traduzir para a educação respostas, ainda que provisórias, sobre a “diversidade cultural”, de maneira que esta seja compreendida como valor humano que nos constitui (CANEN e MOREIRA, 2001; CANEN, 2007; CANEN e SANTOS, 2009; CANDAU, 2008; MOREIRA e CÂMARA, 2008; OLIVEIRA, CANEN e FRANCO, 2000).

No entanto, destacamos que não há consenso, mas é possível salientar uma base na qual uma cultura etnocêntrica tem sido tensionada (SEMPRINI, 1999). Dentre os significados que têm sido apontados, pelos menos três ganham o cenário com maior veemência: folclórico e/ ou liberal, crítico e pós-colonial. Tendo em vista o exposto, defendemos uma posição na qual buscamos pontos de partida em vez de uma opção por essa ou aquela abordagem.

Canen (2007) argumenta o multiculturalismo como um processo sempre inacabado, sujeito a críticas e aberto às tensões que partem de perspectivas diversas; ressalta que o próprio termo já dá início a um debate em que posições distintas entram em disputa. A autora salienta, portanto, uma coexistência de abordagens que vão desde as mais folclóricas, em que se destacam os ritos, as festividades etc. a posturas mais críticas através das quais as relações assimétricas são questionadas.

Muitas críticas ao multiculturalismo estão voltadas, sobretudo, para uma perspectiva em que não se discute as desigualdades. Além disso, o texto citado menciona que as posturas multiculturalistas críticas vêm sofrendo questionamentos e por isso incorporam as tensões de uma perspectiva pós-moderna de que os discursos constituem a realidade e não apenas as representa.

Com relação a esses aspectos, buscamos uma posição atravessada pela tensão na qual identidade, alteridade e diferença são construídas e reconstruídas, tendo como base a própria condição de abertura dos discursos (CANEN, 2007, 2009; CANEN e SANTOS, 2009; RIBEIRO, 2009; RIBEIRO *et al*, 2010).

Destacamos que uma educação concebida com um potencial multicultural deve estar aberta às tensões culturais que estarão presentes nas aulas. Tratando especificamente da educação musical, foco de umas das pesquisas, reforçamos que se as aulas possuem esse potencial, há um entendimento de que cada aluno compreende a aula de música a partir de determinados valores, significados e certos objetivos em sua vida. Sendo assim, defendemos que a voz dos alunos seja valorizada no espaço escolar, ou seja, que os intentos dos mesmos sejam abarcados pelos docentes, pelas instituições de ensino.

Vale esclarecer que a expressão potencial multicultural é apresentada por Canen, Arbache e Franco (2001), indicando uma visão de mundo que, embora não se explicita como multicultural, esteja atenta à diversidade, às diferenças.

É nesse sentido que também pensamos o *bullying*. Em meio às lutas políticas, constroem-se alteridades amparadas numa cultura competitiva e num olhar normatizador para a cutis, gênero, orientação sexual, dentre outros marcadores identitários. A partir disso, apontamos que “a diferença”, reivindicada por muitos movimentos sociais, também é apropriada por grupos que a abrangem como oposição à normalidade. No caso, se trata de uma sinédoque<sup>203</sup> na qual se desqualifica o ser humano, numa determinada circunstância, por uma de suas características e/ ou forma de pensar, ou se reforça aquilo que é rejeitado, tal como o conhecido slogan *Black is beautiful*, por exemplo (REBOUL, 2004).

Cabe mencionar que a cultura influencia atitudes muitas vezes indesejáveis pelos próprios envolvidos nas agressões, quando estes demonstram ter o desejo por uma identidade imaginada que não corresponde aos atos comumente observados nas práticas de bullying (ideal do ser<sup>204</sup>). Nesse sentido, a escola, ainda que não seja a única instância social a cumprir esse papel<sup>205</sup>, pode ser um espaço capaz de contribuir na promoção de opções que incorporem “a diversidade” em um clima institucional em que se promova uma sensibilização cultural (CANDAU, 2008; MOREIRA e CÂMARA, 2008; CANEN e OLIVEIRA, 2009; RIBEIRO *et al.*; 2010).

Portanto, aproximar retórica e multiculturalismo não constitui um terreno isento de conflitos e dilemas, mas um ponto de partida para avançarmos na construção de uma sociedade que incorpore as múltiplas identidades e suas alteridades, abertas ao pluralismo, à negociação das diferenças e ao diálogo ético.

Professores, alunos e instituições de ensino são tomados como auditórios heterogêneos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) no interior dos quais se expressam diferentes culturas. Segundo os autores mencionados, as categorias orador e auditório são flexíveis, sendo assim, professores, alunos e instituições de ensino ora podem ocupar a posição de oradores, ora podem ser considerados auditórios.

---

<sup>203</sup> Figura retórica que substitui o todo pela parte na qual há uma relação de dependência entre os termos (REBOUL, 2004).

<sup>204</sup> Categoria da psicologia social baseada em Freud na qual se afirma que nós projetamos uma identidade imaginada a partir de nossos desejos (SOUZA, 1983).

<sup>205</sup> Família, amigos, instância religiosa etc.

Ao propiciarmos a interação da visão de professores, alunos e instituições de ensino, através dos diferentes argumentos, adentramos num terreno muito fértil, porém conflituoso e contraditório, em que distâncias culturais são por vezes negociadas e problematizadas (MEYER, 2001).

De toda forma, a questão da diversidade está presente na ordem do dia, nas políticas, nas produções acadêmicas. Nesse intuito, nossas pesquisas parecem convergir para o diálogo como uma categoria central em ambas as perspectivas. Uma abordagem centralizada nesta proposta pode contribuir especialmente para a Filosofia da Educação, uma vez que não é possível qualquer mudança pela força violenta, mas por intermédio do processo argumentativo.

**Palavras-chave:** educação, multiculturalismo, nova retórica, diferença.

# **A PROPOSTA DE UMA FILOSOFIA REGRESSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE CHAIM PERELMAN PARA “TEMPOS PLURALISTAS”**

**Adriana do Carmo Correa Fontes**

**William de Goes Ribeiro**

Doutorandos em Educação/PPGE - UFRJ

## **RESUMO EXPANDIDO**

Vivemos tempos nos quais a questão da diversidade cultural se impõe constantemente, esbarrando, não raras vezes, em conflitos com discursos que visam manter a busca pela homogeneização. Lidar com as diferenças sugere uma dificuldade quase que intrinsecamente humana se atentarmos aos drásticos e repetitivos episódios nos quais variadas foram as maneiras de negar àquele que construímos como “o outro” o direito até mesmo de existir.

Não obstante, o momento anuncia antigas e novas reações, provocando demandas daqueles que se propõem a pensar o mundo na contemporaneidade. Seria o anúncio da “vitória” relativista cujo cavalo de Tróia vestiu-se da roupagem da cultura?

A partir do exposto, propomos um o diálogo com Chaim Perelman, quando sustenta a retórica como base filosófica para refletir sobre temas clássicos como a ética e a epistemologia, dando centralidade às categorias; tecemos a seguir algumas indicações a respeito da contribuição desta proposta para os tempos de hoje; por fim, realçamos os principais pontos à guisa de considerações finais.

Tratar das diferenças provoca muitos questionamentos, dentre eles um central: o extremismo, em virtude de posturas etnocêntricas e absolutas, muitas identidades foram e ainda são marginalizadas e aniquiladas. Em estudos anteriores procuramos responder algumas questões a partir das contribuições do multiculturalismo, contudo neste, optamos pelo diálogo com a Filosofia a partir da reflexão e possíveis associações entre a Filosofia Regressiva em contraposição à Clássica.

A Filosofia Clássica tem fundamentação nas filosofias primeiras. Estas recebem tal nome por estarem arraigadas numa origem exclusiva e primeira, partem de um único e absoluto fundamento para cristalizar premissas, uma vez, apresentadas percorrem o caminho para sedimentação e universalização. Nas filosofias primeiras o diálogo e o relativo não são

possíveis, em função de sua postura absolutista. “Quando em filosofia primeira, fala-se das exigências da razão, é em nome de uma concepção não empírica, mas absolutista, da razão” (PERELMAN, 2004, p. 135).

Erguendo-se a partir de um conjunto de regressões, ou seja, vale-se de ideias consideradas falsas ou inconsistentes para a posteriori firmar a verdade, ou seja, o substrato. A ideia posta como verdade assume a conotação de único modelo possível e viável. A dúvida metódica e a análise crítica de alguns fatos possibilitam afirmar as filosofias primeiras, em outras palavras, “é preciso rodeio” para posteriormente firmar as proposições.

Em direção oposta às filosofias primeiras, apresentamos a regressiva que contempla as possibilidades, engendra o relativo e nega os dogmatismos em função da contingência. Articula-se ação e fato sem qualquer pretensão hierárquica e admite proposições, abrangendo um conjunto de possibilidades. Tal filosofia contribui para discussão do multiculturalismo na medida em que vislumbra a contingência das proposições. É a probabilidade de redimensionarmos o olhar para as diferenças, sem qualquer pretensão de hierarquizar valores *a priori*.

Oliveira (2011) oferece subsídios para o debate desta seção, principalmente quando dilata a percepção de auditório a partir das contribuições da nova retórica. O auditório é caracterizado para além de um grupo de pessoas reunidas ouvindo o discurso de uma pessoa. Portanto, podemos chamar de auditório todos aqueles que são afetados pelo nosso discurso seja ele oral ou escrito.

A nova retórica, a partir de seus propósitos, se distancia da empregada pejorativamente por alguns sofistas, estes, por sua vez, preocupavam-se em impor suas concepções, apoiando-se em quaisquer estratégias. Talvez um desconhecedor do trabalho de Perelman (2004) pode vir a questionar a teoria da argumentação como suporte teórico de fundamentação, já que não conhece as técnicas argumentativas persuasivas da retórica adotadas, tanto na argumentação oral, como na escrita e com a finalidade de ganhar audiência. “*A teoria da argumentação estuda as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento*” (PERELMAN, 2004, p. 304).

No campo teórico muitas são as perspectivas que preconizam a valorização e o reconhecimento das diferenças, principalmente aquelas que se pautam nas possibilidades adotando uma postura relativista em contraposição à universalista.

Já no campo prático, nossas apostas indicam o discurso, ou seja, as práticas discursivas que se pautam no respeito às identidades e à diversidade como um possível caminho para o reconhecimento das diferenças. Destarte, a filosofia regressiva muito tem a contribuir. Pensamos num discurso que conquiste o auditório a partir das teses apresentadas e o oprima como faz perspectivas universais.

O objetivo do diálogo retórico e do processo da argumentação não é encontrar um “meio termo” ou “dividir as diferenças”. O objetivo do diálogo é, se possível, conseguir o apoio de toda a audiência aos nossos argumentos ou, pelo menos, ganhar seguidores para nossa causa apresentada e justificada (PERELMAN, 2004, p. 76).

Enquanto as filosofias primeiras se assentam na verdade absoluta, as regressivas defendem que os valores podem ser construídos e reconstruídos socialmente, pois se constituem no processo histórico-social e na dinâmica dos mais variados contextos. Nesta concepção, desafia-se a verdade absoluta, em função da razão razoável, coaduna-se com não há ideias atemporais ou universais, mas relativas ao contexto em permanente processo de mudança. “(...) *do ponto de vista retórico, devemos manter o dinamismo, preparando sempre argumentos novos e convincentes para melhorar a concessão na direção que desejamos*” (PERELMAN, 2004, p. 76).

A nova retórica tem função essencial no processo transformador, propiciando o diálogo e a negociação no processo dialógico estabelecido entre orador e auditório, com a finalidade de ganhar adesão do público. Para Perelman (2004), a adesão não se restringe à aceitação ou à rejeição dos argumentos expostos pelo orador. O auditório precisa encontrar unidade, um elo com o discurso apresentado para que possa aderir à proposta. A adesão não é uma simples escolha do mais conveniente, pelo contrário, estabelece-se um compromisso com a proposta ideal.

Em outras palavras, não se exige da audiência que lê a mude sua filosofia, ideologia, religião ou qualquer opinião, formal ou oficialmente, mas ela deve cooperar com o orador num futuro próximo e previsível a fim de atingir certos objetivos incomuns estritamente definidos. Esse é o significado de “provocar” ou “aumentar” a adesão da audiência (PERELMAN, 2004, p. 79).

A relação orador-auditório caracteriza-se pela tensão e interação dialógica, presentes na apresentação dos argumentos. Cabe ressaltar, o auditório analisa e julga se



os argumentos apresentados são satisfatórios e convincentes e depois desta análise, aderem ou não a eles. Neste processo dialógico, questionam e demandam esclarecimentos. O movimento de interação constante é uma característica que assegura a provisoriedade dos acordos. Eles se efetivam a partir do momento em que o orador conquista o auditório, mesmo que temporariamente. Por isso, defendemos que a racionalidade razoável deve ser construída na argumentação e não ser dada *a priori*.

A verdade é compreendida como razoável, construída com base na pluralidade social e no verossímil. Deste modo, o orador tem a responsabilidade de demonstrar para o auditório a fundamentação de suas ideias, elucidando suas concepções para facilitar a compreensão de suas proposições. Caso contrário comete um erro retórico: petição de princípio<sup>206</sup>. Neste caso, é necessário esclarecer e demonstrar as razões que fundamentam sua argumentação, justificando sua posição e elucidando as categorias utilizadas no discurso.

Para finalizar, temporariamente, discernimos a filosofia regressiva como um possível caminho para as discussões no campo da igualdade/desigualdade, padronização/diferença, plural/singular. Todavia, tais discussões e temas não se impõem com base em argumentos de autoridade, são necessários acordos prévios e assentimento pautado em argumentações. É a relação dialética constituída entre orador e auditório que dará os contornos para o debate.

**Palavras-chave:** Filosofia Regressiva; identidade; diferenças.

---

<sup>206</sup> Para Mazzotti e Oliveira “a petição de princípio consiste em afirmar alguma coisa como tendo sido mostrada ou demonstrada, quando é preciso mostrá-la ou demonstrá-la” (2000, p.20).

# El ejercicio de la filosofía como método de intervención social

**Félix Enrique López Ruiz**

*Todos podemos filosofar, es deseable y es posible. Bertrand Russell.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Para ilustrar mis intenciones voy a comenzar con las palabras de uno de los filósofos mexicanos más importantes de nuestro tiempo, el regiomontano Severo Iglesias:

“La cultura occidental, desde su origen, tuvo un objetivo muy claro: dominar la naturaleza por medio del conocimiento científico y que éste le permitiera, a su vez, la manutención, el acrecentamiento y la mejoría de la vida humana. (...); se ha dominado la naturaleza al grado de cambiarla y volverla irreconocible, se ha construido una segunda naturaleza pero se ha puesto en peligro la existencia de la otra; se buscaba dominar la naturaleza con el instrumento técnico-económico y ahora éste domina al hombre; la vida humana, buscada afanosamente, ha estado en posición de jaque a lo largo de esta civilización, que siempre ha pregonado la búsqueda de la paz y sólo ha encontrado la guerra. Y cuando observamos estos tiempos de matanzas masivas de seres humanos o la terrible aberración de regímenes militares que implantan el salvajismo social en las postrimerías mismas del siglo veinte, creemos que el sentido de esta civilización ha terminado, se han agotado sus posibilidades y nada vale intentar continuarla. Se exige por el movimiento histórico que los hombres tracen un nuevo sentido a su mundo, para salir de esta oscuridad histórica que se vive. Esta es la tarde de un mundo, está cayendo ya, el ave de Minerva levanta su vuelo cuando ve sobrevenir la oscuridad, ha llegado el momento de filosofar en serio y no entretenerse en bagatelas, se exigen planteamientos de raíz que vayan al fondo mismo de todo este problema: el hombre (...) agente constructor de ese mundo, (...) único testigo de sus hazañas y sus desgracias; su vida lo está esperando, invitándolo a salir de su prehistoria. (Iglesias, 1983, pág. 40)

Nuestras realidades sociales nos dan testimonio todos los días de que pueden ir mejor, y que es deseable considerarlo así, puesto que de ese modo nos es posible abrigar esperanzas a partir de escenarios concretos que nos permiten suponer su realización. Para ello es necesaria la procuración asumida de esta posibilidad, existiendo siempre en torno de acciones que doten de sentido o se justifiquen por sí mismas en la re-construcción de un mejor lugar para existir. Lugares mejores, concretos y reales son posibles siempre que se asuma un compromiso explícito y consecuente para con su concreción, descubrimiento y/o construcción. La posibilidad de una mejor realidad social es cierta y esto es deseable porque es posible y es posible porque se puede hacer. Sostengo que la filosofía y su ejercicio permanente que la revitaliza y le da sentido: el filosofar, puede ser una de las vías para la consecución de tan grande y noble tarea.

Los propósitos de este trabajo apelan a construir una justificación coherente que nos permita pensar en la posibilidad de procesos aplicados de modelos de intervención social con públicos no académicos (entendiendo la *intervención social* como una acción dirigida, programada, intencionada y justificada desde un diseño teórico-participativo que se realiza sobre un colectivo mediante una construcción dialógica entre los interventores y los intervenidos) que tengan como principal herramienta metodológica el ejercicio del filosofar. El objetivo principal es el de otorgar fundamento filosófico a estas pretensiones, aventurando algunos principios éticos fundamentales que nos permitan a futuro aperturar procesos de intervención social.

Este trabajo surge a partir de mi interés profesional por adentrarme en los terrenos de la intervención social con y desde las posibilidades instrumentales que la filosofía (o en este caso el filosofar) puede dotar.

## **SOBRE LA INTERVENCIÓN SOCIAL**

*Los grandes filósofos no estuvieron empeñados en una labor estética, sino que –al igual que los grades científicos- fueron, ante todo, a la búsqueda de la verdad, en pos de soluciones verdaderas a problemas genuinos. Karl Popper*

Explícita la intención por intervenir las realidades en un afán por modificarlas y favorecerlas, tenemos ante nosotros una larga tradición epistemológica que nos enriquece para la consecución de nuestra empresa. Sin embargo, para no distraernos de nuestra empresa principal, bástenos establecer definiciones mínimas frente al tema que en este apartado nos ocupa.

Entenderemos la *intervención social* como una acción programada, planificada, intencionada y justificada desde un marco teórico que se realiza sobre un colectivo o individuo; es un trabajo que implica la finalidad de mejorar su situación generando un cambio social (Karsz, 2007) y parte de la atención de situaciones problemáticas concretas (Castañeda, P. Lobos, F. Saavedra, J y Urquieta, M., 2005).

De la intervención social pueden desprenderse varias características fundamentales, entre ellas se encuentran aquellas que la revelan como una actividad humana transformadora; que parten de necesidades y situaciones concretas reconocidas como anómalas o carentes de bienestar; es práctica: su aplicación ha dado origen a un acervo de saberes que se articulan en métodos, protocolos, procedimientos, técnicas y estrategias; es un conocimiento dialéctico en tanto se compagina con elementos teóricos en un espiral de integración que constituye la denominada praxis social; es concreta, está dirigida a hechos y personas de carne y hueso que la viven (Castañeda, P. Lobos, F. Saavedra, J y Urquieta, M., 2005).

Para efectos de este trabajo hemos de entender que los procesos de intervención social son procedimientos grupales, es decir, se trabaja con grupos y no con individuos. Cuando se trabaja con grupos nos enfrentamos a realidades distintas lo que acontece con los individuos, sería un error presuponer que los modelos de intervención (terapéutica) que se realizan para el trabajo con individuos, puedan ser extendidos para trabajar con grupos, comunidades o colectivos. En este caso el objeto de la intervención será el grupo entendido como un todo y no los individuos particulares que lo conforman.

Uno de los retos más grandes de la intervención social, y que puede ser causa del fracaso de la misma, es el de la elección, establecimiento e implementación de códigos de comunicación que posibiliten la correcta problematización de las realidades a intervenir, es necesario que estos se establezcan de manera participativa aunque siempre será necesario, al momento de comenzar la intervención, que sea el facilitador de la misma quien posibilite, sugiera y guíe el establecimiento correcto de estos códigos. Así también será de cuidado la elección de los métodos y las técnicas de recolección de información que sirvan como medio para resolver problemas; ante esto, debemos tener en cuenta, sin embargo, que ninguna metodología por sí sola agota el análisis de las realidades (Castañeda, P. Lobos, F. Saavedra, J y Urquieta, M., 2005), por lo que es recomendable que quien facilite los procesos de intervención social cuente con las herramientas necesarias y el conocimiento suficiente para enfrentar estas dificultades.

### **1.1 Sobre las posibilidades de la filosofía como método de intervención social**

Si entendemos a la filosofía como una actividad reflexiva que da lugar a una existencia en consecuencia, mediante la cual se abandona un estado de existencia enajenada por otro estado al que se aspira: *la vida filosófica* (Onfray, 2008), si el sello de garantía de la actividad filosófica no es sólo el pensamiento que se produce sino también la vida que se lleva, tal vez el interés por el filosofar resulte menos vano e inútil en los círculos no interesados en ella, y más apasionante para los que la ejercitan (González, 2011).

Ahora bien, la reflexión filosófica se vuelve significativa cuando sucede no sólo a partir de las ideas ajenas sino cuando se encarna en uno mismo, cuando participa en la educación de sí mismo, entendiendo que la “educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1989, pág. 7)

Conviniendo en que lo anterior es deseable y nos permitiría alcanzar nuestros objetivos, debemos enfrentarnos a la necesidad de construir distintos procedimientos de los que nos podamos valer

para incitar en los individuos la capacidad de asombro que, en general, se encuentra aletargada, enajenada por su propia responsabilidad o por la injerencia de agentes externos que le dificultan el acceso a la explotación de sus posibilidades humanas. En cualquier caso, sean la causas de esta enajenación internas o externas (o una combinación de ambas) es responsabilidad del individuo el asumir el compromiso de su propia existencia. El ejercicio de la filosofía le puede permitir, a los individuos, acceder paulatinamente a ello en tanto que vía, en tanto que meta. Si podemos asumir este compromiso entre nosotros mismos donde la filosofía sea ejercida y se encarne en la vida cotidiana (Onfray, 2008), nos será posible pensar que esta transformación individual pueda trasladarse hacia una transformación social donde la vida comunitaria sea sostenida por la filosofía experimentada en lo cotidiano.

¿Por qué suponer que la filosofía -o, en este caso, el filosofar- pueda ser utilizado como método de intervención social? Teniendo claro que el ejercicio de la filosofía nos permite a los humanos la adquisición de la consciencia de sí mismos y que por consecuencia esa consciencia nos permite una vida revisada, y –que si no feliz- por lo menos plena –con plena consciencia de sí-, habría de suponerse que esta vía filosófica debiera ser deseable y promovida. Todos podemos y debemos aspirar a esta vida plena y el filosofar es el procedimiento adecuado para ello.

## 2. SOBRE LAS POSIBILIDADES DE LA FILOSOFÍA PARA INTERVENIR LAS REALIDADES

*¿De qué sirve aún que la filosofía continúe ocupándose de la razón y de la libertad cuando los recursos y rasgos de una sociedad racional, y la necesidad de liberación son muy claros, y el problema es, no su concepto, sino la práctica política de su realización? Herbert Marcuse*

### 2.1 La filosofía y el filosofar

Algunos pensamos seriamente que la *filosofía* juega un papel básico en la formación de la humanidad, que sólo por medio de la reflexión racional y el análisis crítico de la realidad que nos circunscribe es cómo podemos enfrentarnos a las distintas dimensiones de nuestra existencia, y trascenderlas. La principal tarea de la filosofía parece ser, entonces, reflexionar sobre el universo y sobre nuestra ubicación en él. Ahora bien, frente a la multiplicidad de escenarios, muchos de ellos avasalladoramente desalentadores, cabe preguntarse si esta exploración filosófica emprendida por el individuo es o no beneficiosa para el conjunto de la sociedad.

La mayor parte de quienes ejercen profesionalmente la filosofía pasan su vida en el trabajo académico, impartiendo sus lecciones frente a un grupo y/o realizando investigaciones de orden universitario -y, en menoscabo, sólo de esa repercusión. No se pone en duda la nobleza y

generosidad de la academia: permite atender temas estrictamente filosóficos y urgentes con un apropiado rigor sistemático y metodológico. Sin embargo, la delimitación al ejercicio erudito de unos cuantos, actúa en detrimento de sus alcances universales y desmerece su posibilidad de incidir: su potencia creadora/transformadora.

Afortunadamente cada vez más profesionistas, promotores y entusiastas de la filosofía están inclinándose por suscitarla en otros ámbitos: permitir que la filosofía exista no solamente en las aulas académicas es desencadenar al Prometeo: generarla como acontecimiento susceptible de ser experimentado, vivido y enriquecido de modo distinto a los tradicionales que, por un momento histórico, habían empezado a agostarse como los únicos.

El *filosofar* es una actividad intelectual que se da en las inmediaciones de la existencia del individuo en constante diálogo consigo mismo, es decir, es un acto de autoconciencia racional individual. La filosofía es también una alternativa de vida. Quien filosofa tiene la oportunidad de vivir una vida examinada, consciente de sí misma. Pero no es algo sencillo: esta disciplina o vocación exige pensar a fondo la finitud humana y las constantes tensiones entre el individuo y aquéllos que no son él pero que, siendo, lo posibilitan. La filosofía es una invitación a la duda permanente sobre las propias convicciones; es antidogmática y estimulante, dolorosa y transformadora: libera y compromete.

Es cierto que no todas las personas filosofan, pero, sostengo, todos podrían hacerlo. Todos podemos filosofar porque, de un modo u otro, podemos asumir una actitud crítica ante la existencia. Seamos claros, la importancia de la filosofía radica menos en sus resultados teóricos que en el proceso vital, aprehendido, de filosofar, donde adquiere su verdadero sentido: es su punto de partida y de llegada.

Ahora bien, ¿cómo se aprende a filosofar? No sólo se aprende a filosofar a través del estudio exclusivo de la historia del pensamiento filosófico, incluso es posible, si el argumento histórico es el único requisito para filosofar, que este estudio lo dificulte, nublando la visión de aquel que cree filosofar por atender las ideas ajenas alejado de la búsqueda de la verdad, en pos de soluciones verdaderas a problemas genuinos (Iglesias, 1983) (Popper, 1994) (Nietzsche, 1959) (Onfray, 2008). Solamente puede aprenderse a filosofar, sostiene Kant, al ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales (...), pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos (Kant, 1973, pág. 401).

Para quien filosofa, ser espectador indiferente de su realidad no es una opción y no puede serlo porque esta contra su naturaleza; para quien la indiferencia sea una posibilidad, la filosofía no le es posible. La filosofía surge del cuestionamiento, de la crítica, del asombro, de la rebeldía.

Habita en los terrenos de la insatisfacción perpetua, cuando ésta está satisfecha o se ha agotado, la filosofía no existe más. La prueba para saber quién filosofa es, entonces, su vida filosófica, ¿su legitimación? su manera de mantener una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, su comportamiento, la congruencia entre sus palabras y sus actos (Onfray, 2008).

## 2.2 La praxis filosófica

¿Y dónde se filosofa? La historia de la filosofía es clara y siniestra al mismo tiempo, mucho sabemos de obras y pensamientos importantísimos que nutrieron profundamente a la humanidad, también mucho se habrá perdido accidental u intencionalmente, la historia la hacemos los humanos y a ese criterio de credibilidad y certeza habremos de sujetarnos. La filosofía se ha hecho en las grandes y pequeñas escuelas, en las iglesias, en las plazas y en la calle. El espacio que pudiera ser irrelevante ha marcado en mucho las tendencias históricas que definieron su importancia y/o sobrevivencia. Al principio todo era un poco más caótico, desorneado (¿real?), con el tiempo muchos filósofos se convirtieron en maestros y muchas de sus teorías crearon escuelas. Y cuando la educación se institucionalizó en todos sus niveles, la filosofía no fue ajena a este proceso y también tuvo un lugar como saber filosófico en los currículos o como facultad en las universidades. (González, 2011)

La filosofía académica que rige en la actualidad, entonces, es sólo una circunstancia histórica, una oportunidad de refugio y protección donde pudo ser preservada (con sus limitaciones políticas) y es bueno que exista ahí, pues en esos espacios es donde puede crecer en profundidad, sin embargo, ésta necesita ser completada por una práctica filosófica ampliada a sectores no académicos donde pueda ser revitalizada. Este tipo de filosofía existe, pero no tiene impacto significativo o visible en las dinámicas de las realidades sociales, es necesario que esta incida, que se practique. Sin embargo, puede cometerse el error de suponer, frente a la premisa anterior, que esta incidencia se manifieste en la directriz de quien filosofa. Y es un error porque la filosofía no es el instrumento de manipulación que puede servir para la dirección de una humanidad concebida como rebaño, sino la reflexión que pueda permitir que la humanidad tome conciencia de sí misma y construya su mundo por su propia cuenta. La filosofía es una forma de saber, pero también una forma de ser, vivir y convivir, como humanidad integrada en su mundo, con su pensar, decir y sentir integrados en una sola manera de obrar que busque la realización de sus aspiraciones (Iglesias, 1983).

La idea del filósofo rey (Platón, 1998) no es otra cosa más que una pretensión arrogante de suponer que sólo unos cuantos elegidos o aptos pueden acceder a las profundidades del

conocimiento filosófico, y esto puede tener visos de razón, en tanto que no a todas las personas les es accesible, posible y/o deseable el dedicar su vida a la navegación de aguas enturbiadas(¿generalmente?) por una comunidad de profesionistas de la filosofía que se abrogan su exclusividad; suponen, en general, que sólo ellos son dignos recipiendarios y guardianes de tan larga tradición. Y se equivocan. No es dirigiendo a aquellos que no pueden gobernarse a sí mismos donde radica la importancia trascendental de la filosofía. Supongo, con reservas, que una comunidad dirigida por filósofos/as puede ser un gobierno deseable, o con posibilidades reales de éxito, pero para ello habría que ceder a la concepción (a mi parecer equivocada) de que el común de las personas se encuentra permanentemente incapacitada para participar de ello. Michel Onfray, en este tema y reinterpretando a Epicuro nos da lo siguiente: “la filosofía no es exclusividad del gobierno de los otros, sino de quien sólo aspira al imperio sobre sí mismo; no un poder sobre los otros, sino una potencia sobre la construcción de sí mismo mediante la cual también se realiza el grupo” (Onfray, 2008, pág. 24). Y es en esta pretensión directiva dónde reaparece la vieja y famosa tesis marxiana: “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 1974). Y es cierta, pero sólo en su parte subjetiva, habría que añadir que no urge que sean los filósofos (entendida como comunidad elite) quienes transformen al mundo, sino que es la praxis filosófica, asumida y vivenciada por la generalidad de los individuos, la que puede hacerlo, es esta práctica generalizada la que urge (Iglesias, 1983). Ahora bien, tampoco debíamos descartar la tesis marxista puesto que es correcta en tanto se considere al acto del filosofar como el motor de la transformación social y no al “filósofo” como rector del cambio. Debemos entenderla como un saber inacabado, en constante re-creación, que nos permite participar de procesos activos de construcción y reconstrucción permanentes de ideas que se ratifican, rectifican, descartan o se enriquecen constantemente (Obiols, 2008). Es en esta praxis filosófica donde pervive su carácter trascendental, donde radica su utilidad. El filósofo español Adolfo Sánchez Vázquez nos amplía el panorama: “el problema principal de la filosofía no es ontológico sino praxiológico; es decir, no puede haber veredicto sobre un problema ontológico, gnoseológico, antropológico ni epistemológico al margen de la praxis. La praxis por lo tanto articula todos estos momentos, posicionándose como el fundamento de ellas (Sánchez Vázquez, 1967). Max Striner, por encargo de Marx, nos comparte en su ensayo *El falso principio de nuestra educación*: “Educar a todos en función de la vida práctica” podría ser el lema de toda nuestra época, de no concebirse esa praxis en el sentido más vulgar de la palabra. Pues la verdadera praxis no es la de abrirse paso por las sendas de la vida, y el saber tiene suficiente dignidad para que no sea simplemente utilizado a fin de conseguir los objetivos prácticos de la vida. Antes al contrario, la más elevada praxis es



aquella por la que el hombre libre se revela a sí mismo, y el saber que asume su propia muerte es la libertad vivificadora. La verdad no consiste en otra cosa que en la revelación de sí mismo y a ello le corresponde, precisamente, la búsqueda de sí mismo, la liberación de todo lo ajeno, la más radical abstracción o descargo de toda autoridad,. El renacer de la ingenuidad. (...) La “educación para la vida práctica” no forma más que personas de *principios*, incapaces de pensar y actuar salvo en función de máximas, pero no forma hombres *principales*. Tan sólo forma espíritus legales, no libres (Stirner, 1842).

### 3. RUMBO A UN MÉTODO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

*Creo que en la sociedad actual nos falta filosofía. Filosofía como espacio, lugar, método de reflexión, que puede no tener un objetivo concreto, como la ciencia, que avanza para satisfacer objetivos. Nos falta reflexión, pensar, necesitamos el trabajo de pensar, y me parece que, sin ideas, no vamos a ninguna parte. José Saramago*

#### 3.1 Principios éticos fundamentales para la intervención social

Nuestras prácticas de intervención social deben de regirse estrictamente por controles éticos, sería inadmisibles e incongruente suponerlo de un modo distinto. La propuesta de control sería en el establecimiento de *principios éticos fundamentales* que guíen nuestro trabajo independientemente de las circunstancias y contextos socioculturales en las que se desarrolle. A continuación se esbozan algunos desde donde, proponemos, podría orientarse cualquier práctica.

*El principio de la educación.* Es importante reconocer que las personas hacen, dicen, y piensan determinadas ideas gracias a la información que la sociedad les brinda y a las experiencias que viven en sus interacciones cotidianas. Las ideas les son transmitidas desde temprana edad en la familia, la escuela, la Iglesia, por el Estado, entre otras instituciones. En estas ideas se ofrecen mensajes sobre lo que una persona debería de pensar y sentir en torno a determinados temas y experiencias. De esta forma aprendemos de la sociedad. Sin embargo, esta relación entre las instituciones y la persona no es lineal, ya que las personas reflexionan y generan sus propias ideas. A veces deciden continuar los mandatos que las instituciones les dictan, pero no siempre. Podemos, y lo hacemos, construir ideas, propuestas y tomamos y se toman decisiones personales que transforman los mandatos sociales. Siendo así, la sociedad y las personas terminan reconstruyendo dialógicamente la realidad (Garda, 2006).

*El principio de la democracia.* El ejercicio de la filosofía sólo puede florecer en la democracia, concebida ésta como la soberanía de la razón y el pensamiento crítico, quienes trazan los rumbos

de la vida libre. La filosofía presupone la equidad en el diálogo, la comunicación de conciencias que se abren para dar paso a nuevos pensamientos y ponerse a la cabeza del devenir histórico; no para ver el futuro reluciente desde el pasado, sino para ver la potencialidad humana en el futuro. (Iglesias, 1983)

*El principio de la noviolencia.* La palabra *noviolencia* proviene de la traducción del término hindú *ahimsa*. La razón de utilizar el término *noviolencia* como una sola palabra principal es la de explicitar con total claridad que la opción noviolenta no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad (Cascón, 2010). Nunca se justificará un acto de violencia ni en las dinámicas de trabajo, ni en las relaciones de las personas que son objeto de la intervención. Por ello hay que tener varios aspectos claros: es importante diferenciar y disociar a la violencia de la agresividad (que no agresión). Esto es, la agresividad la reconocemos como la capacidad humana de salir adelante en la vida: al levantarse y desayunar, al preparar la ropa y solicitar trabajo. Todo ello es agresividad, y es sobre todo una energía vital que expresa la vida en movimientos y tiene como objetivo fundamental el alcanzar metas y logros. A su vez, esto se relaciona con el bienestar emocional, pues está fundamentado en actividades que gustan, agradan y hacen sentir vivas a las personas (Garda, 2006)

*El principio de colectividad.* Sólo generando reflexión crítica a partir de problemáticas comunes podrán encontrarse soluciones de base: desde ellos mismos; y así, cambiar patrones de conducta que han afectado a individuos, familias y comunidades enteras. La necesidad de potenciar capacidades en los individuos desde su realidad, identificándolas permanentemente en un proceso dinámico, dialéctico e histórico, es la base de este ejercicio práctico del trabajo en comunidad. “Nadie libera a nadie”, escribe Paulo Freire, “nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunión” (Freire, 1989).

*El principio de la libertad.* No puede haber práctica social, si ésta no se realiza en completo ejercicio de la libertad, ahora bien debemos entender la libertad no como la ausencia original de condicionamientos, sino como la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje colectivo que nos permita aclimatarnos a innovaciones y elecciones sólo posibles de ser ejercidas dentro de la comunidad. (Savater, 1997, pág. 93)

### **3.2 Tipo de planificación adecuado para nuestros futuros modelos de intervención social**

Por el tipo de prácticas que habremos de desempeñar, nuestros modelos de intervención social pudieran circunscribirse en el tipo de *planificación descentralizada*. El descentralismo es una

propuesta que surge separada, tanto del Estado como del mercado, por lo que nos garantiza autonomía e independencia. Es una planificación que promueve desde su estructura inicial la igualdad, la participación y la legitimidad. Es un proceso de organización que surge desde la colectividad, busca que todos los actores involucrados participen en los procesos de planificación y elaboración de actividades, combate la indiferencia y otorga a los grupos e individuos la oportunidad de ser corresponsables en la atención de sus propias necesidades (Herrera Gómez, M. y Jaime, A., 2005) Como principal fortaleza de este tipo de enfoque se puede decir que al aportar, en la planificación, todas las voces de los sectores involucrados, se comienza un proceso social que da como resultado una mayor cohesión social. Como debilidades de este tipo de procesos, se pueden señalar la falta de profesionalización de los actores involucrados; la burocratización social para la toma de acuerdos; son procesos largos y los resultados demoran; crea falsas expectativas; y no es del agrado de las instituciones que administran el poder (Cornely, 1982).

### **3.3 Referentes metodológicos para nuestras prácticas de intervención social**

Los proyectos que se deriven de este planteamiento podrían tomar, por ser prácticas probadas, por ser coincidentes y en concordancia con los objetivos, principios y propuesta de planificación de la intervención social, como referentes metodológicos a la *educación popular* y la *educación para la paz* que, por ser eminentemente participativas contribuirían eficazmente a la concreción de estos proyectos.

*De la educación popular.* Este es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses (Núñez, 1996). Se sustenta en una teoría del conocimiento que sostiene que el educador y el educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esa teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento. Es decir, la mejor manera de reflexionar es pensando la práctica y retomarla para transformarla (Moacir, 2005). A diferencia de algunos modelos educativos tradicionales donde los educandos continúan siendo objetos en el proceso de aprendizaje y que comparecen pasivamente a este proceso de recepción del conocimiento, en este caso, los educandos son invitados a pensar. Se parte de la premisa de que pensar lo concreto es pensar la realidad. La educación popular es un vehículo pedagógico de consecuencias liberadoras, a partir de su categoría pedagógica de la “concientización” tiene como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad (Barreiro, 1974)

*La educación para la paz.* Últimamente se rechaza la violencia directa como modelo, sin embargo, suele suceder que se desconocen opciones alternativas para enfrentar los conflictos. Eso lleva a que, a pesar de ese rechazo, la violencia siga siendo la forma en que se enfrentan, cuando no se recurre a otras posturas igualmente negativas como la sumisión o la evasión, lo cual es todavía mucho más habitual (Barbeito y Cairet , 2003) Mediante una metodología con enfoque socioafectivo, la educación para la paz se plantea como un reto el educar en y para el conflicto, entendiendo que es inherente a las relaciones humanas, descubriendo su perspectiva positiva y viéndolo como una oportunidad de transformación hacia una sociedad más justa (Cascón, 2010).

#### 4. RETOS Y COMENTARIOS FINALES

*Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar, no es posible. Paulo Freire*

El mayor reto al que hoy se enfrenta la filosofía estriba, más allá de su certeza o credibilidad, en su **incidencia**. Hasta ahora, quienes la ejercemos profesionalmente asumimos que la sociedad necesita de la filosofía; eso es un poco ambiguo o sintomático, pues en nuestra situación más parecemos anhelar que así lo sea. Nuestro desempeño resulta más abocado a *demostrar* su necesidad que a *ejercer* su imperancia o propósito.

No basta reflexionar filosóficamente sobre algo, esbozar planteamientos, atrever conclusiones; la barrera a romper es la del aislamiento, la inconexión. La principal tarea de la filosofía hoy por hoy es existir, suceder, circular incidiendo en tráficos hasta la fecha dejados de lado, en los que genere otras velocidades, alternativas a las formas de ser pasajero que redunden en maneras más íntegras de arribar y en nuevos lugares en los cuales hacerlo. Movimientos y contramovimientos que también resignifiquen la propia esencia de filosofar. Es posible.

Podremos entonces pensar en reemplazar en una de las frases más conocidas de Paulo Freire a la *filosofía* por la *educación* sentenciando del siguiente modo “la filosofía no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”.

Concluyó así, con la puerta abierta y la apuesta echada.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Barbeito y Cairot . (2003). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Cuadernos de Educación para la paz. Escuela de cultura para la paz*. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf>
- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Argentina: Siglo XXI Editores S. A.
- Cascón, P. (2010). *Educación en y para el conflicto. Cátedra Unesco sobre paz y Derechos humanos*. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, de <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>.
- Castañeda, P. Lobos, F. Saavedra, J y Urquieta, M. (2005). *Lógicas de intervención social. Una experiencia de reflexión colectiva*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Cornely, S. (1982). *Ideas sobre planificación participativa*. Recuperado el 7 de octubre de 2010, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/html/reconceptualizacion/reco-05.htm>.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Garda, R. (2006). *Manual de técnicas para la sensibilización sobre la violencia de género y masculinidad en la comunidad*. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, de <http://www.hombresporlaequidad.org.mx/JALISCO%201.pdf>.
- González, M. C. (2011). La pregunta y el asombro filosóficos. En L. G. Restrepo, *Didácticas de la Filosofía. Para una pedagogía del concepto*. (págs. 11-22). Colombia: San Pablo.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?*. Argentina: Terramar.
- Herrera Gómez, M. y Jaime, A. (2005). *Teoría y Métodos de Planificación Social*. España: Tirant lo Blanch.
- Iglesias, S. (1983). *Problemas actuales de la filosofía*. Monterrey, N. L.: Gobierno del edo. de Nuevo León.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1943). *Sobre el saber filosófico*. Madrid: Adán.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Marx, C. (1974). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. México: Grijalbo.
- Nietzsche, F. (1959). El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza. En F. S. J. Fichte, *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Núñez, C. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. México: IMDEC AC.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica*. España: Gedisa.
- Platón. (1998). *Diálogos. IV. República*. Madrid: Gredos.
- Popper, K. (1994). *En busca de un mundo mejor*. España: Paidós.
- Russell, B. (1975). *Los problemas de la filosofía*. México: Nacional.
- Sánchez Vázquez, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Stirner, M. (1842). *El falso principio de nuestra educación*. Recuperado el 28 de diciembre de 2012, de [http://www.theyliewedie.org/ressources/biblio/es/Stirner\\_-\\_El\\_Falso\\_principio\\_de\\_nuestra\\_educacion.html](http://www.theyliewedie.org/ressources/biblio/es/Stirner_-_El_Falso_principio_de_nuestra_educacion.html)

## COM OU SEM FILOSOFIA A REALIDADE POLÍTICO-SOCIAL SERIA TAL E QUAL?!

**Rosi GIORDANO<sup>207</sup>**

**Jaciane Viana OLIVEIRA<sup>208</sup>**

**Lana Jennyfer Santos NAZARETH<sup>209</sup>**

Desde o interior do eixo temático “La voluntad de la Filosofía de la educación de ‘intervención’ en la realidad social”, preguntamo-nos sobre a natureza do saber filosófico: trata-se de um saber capaz de, potencialmente, promover – por meio de flutuações em nosso modo de pensar/agir – alterações na realidade sociopolítica contemporânea? Ou, pelo contrário, trata-se de um *saber inútil* e que com ou sem ele (como afirma o dito popular) *o mundo funciona como tal*? Com tal finalidade são apresentados os resultados parciais da pesquisa *Educación e Políticas Públicas: exclusão social e educação inclusiva em escolas da região Norte (PA/Br)*, em curso desde 2009, nos municípios de Santarém, Belém e Ananindeua cujo problema é o da relação entre exclusão e inclusão social. A pesquisa tem sido realizada tomando como base fontes documentais, artigos e obras afins, bem como dados empíricos já coletados, tendo como escopo discutir questões acerca do preconceito, no interior dos processos político-pedagógicos da contemporaneidade, o que nos remete à contribuição da *formação (Bildung)* – um dos mais importantes conceitos para os frankfurtianos (quadro de referências em que se assenta nossa pesquisa) – para pensarmos se outras formas de exclusão podem ter origem (tendência intencional ou não) nas atuais formas/conteúdos da inclusão, dada a existência do preconceito no contexto das sociedades assentes nas desigualdades político-econômicas e culturais. A trama entre o eixo temático eleito e a exposição dos dados parciais da pesquisa que temos realizado justifica-se em virtude de podermos verificar se e de que modo refletir sobre o preconceito no interior da realidade escolar concorre para o enfrentamento, por parte dos trabalhadores da educação, de atitudes tendencialmente preconceituosas no interior do

---

<sup>207</sup> Docente do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

<sup>208</sup> Discente do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica da UFPA.

<sup>209</sup> Discente do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica da UFPA.

processo educativo formal. Espera-se como resultado do entrelaçamento indicado poder indicar a relevância da *teoria* na formação dos educadores especificamente no concernente às (nossas) práticas educativas preconceituosas, o que, por mediações, nos levaria a afirmar a vontade de intervenção da Filosofia da Educação na realidade social.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica da Sociedade e Saber Filosófico; *Formação*; Preconceito e Educação Inclusiva.

## A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: da natureza do saber filosófico

### Entre o ceticismo e o dogmatismo

Iniciamos pela resposta à questão – de natureza retórica – proposta desde o título deste ensaio, é dizer: *Com ou sem Filosofia a realidade político-social seria tal e qual?!* Em outras palavras, ainda, a Filosofia é um saber *inútil* e que com ou sem ele (conforme o dito popular) *o mundo funciona como tal?* Se, como afirmamos, tal questão foi posta retoricamente, evidencia-se defendermos uma concepção contrária, qual seja, a de que a Filosofia é mediação necessária à compreensão e transformação da realidade sociopolítica. O desenvolvimento dessas diferentes concepções remete-nos precisamente à teoria do conhecimento, à discussão acerca da (im)possibilidade do conhecimento da realidade que nos circunda e, por extensão, a duas concepções que perpassam a história do conhecimento filosófico: dogmatismo (*δογματισμός*) *versus* ceticismo.

Diferentemente do sentido atribuído pela religião ao dogma (*δόγμα*), o conceito filosófico esteve, originalmente, relacionado à opinião. Tratava-se, segundo Mora (1981, p. 856) “[...] de uma opinião filosófica, isto é, de algo que se referia aos princípios. Por isso, o termo ‘dogmático’, *Δογματικός*, significou ‘relativo a uma doutrina’ ou ‘fundado em princípios’”. E por que o estar *fundado em princípios* implicou – historicamente – uma postura contrária, a do ceticismo? Recorremos a Mora (1981, p. 856):

Os filósofos que insistiam demasiado nos princípios terminavam por não prestar atenção aos fatos ou aos argumentos – especialmente aos fatos ou argumentos que podiam colocar em dúvida tais princípios. Tais filósofos não consagravam sua atividade à observação ou ao exame, senão que à afirmação. Por isso foram chamados filósofos dogmáticos [...] à diferença dos ‘filósofos examinadores’ ou céticos.

Submergir, brevemente, em tal oposição – para, a seguir, tentar opor-lhe nossa concepção acerca da natureza do saber filosófico, que afirme a possibilidade do conhecimento e de sua intervenção na realidade – implica revidar à questão acima, remetendo-nos, inicialmente – apenas na condição de mediação – a um dos mais importantes filósofos brasileiros: Oswaldo Porchat<sup>210</sup>. Mediação para podermos apresentar

<sup>210</sup> Segundo o próprio autor, Porchat formou-se na tradição historiográfica francesa que exerceu forte influência sobre o mesmo “[...] particularmente sob a forma do assim chamado método estruturalista de leitura e estudo das obras filosóficas”. (PORCHAT, 2010, p. 19). Porchat foi aluno e discípulo de grandes nomes da história da Filosofia, entre eles, Martial Guérout e Victor Goldschmidt. Em seu currículo



o que defendemos sobre a temática de que aqui nos ocupamos – a filosofia da educação como “intervenção” na realidade social – dado o autor ser árduo defensor do ceticismo filosófico. Afirmar Porchat (1981) que a disposição inicial do filosofar está implicada na busca da compreensão dos objetos que nos circundam, da realidade mesma em que estamos imersos. Auxiliam-nos as palavras do próprio autor:

Se me disponho a filosofar, é porque busco compreender as coisas e os fatos que me envolvem, a Realidade em que estou imerso. É porque quero saber o que posso saber e como devo ordenar minha visão do Mundo, como situar-me diante do Mundo físico e do Mundo humano e de tudo quanto se oferece à minha experiência. Como entender os discursos dos homens e meu próprio discurso. Como julgar os produtos das artes, das religiões e das ciências (PORCHAT PEREIRA, 1981, p. 101).

Na mesma obra, ainda, afirma Porchat que esse querer saber, bem como a possibilidade de assentarmos nossa visão de mundo – necessariamente advinda da inserção do homem na realidade, do contato com o mundo fenomênico da vida comum – nos constrange ao contato com a História da Filosofia, com aqueles autores e sistemas constitutivos da civilização ocidental cristã. Desse contato, segundo o autor, advém, entre os filósofos e suas filosofias, a discórdia haja vista buscarem – e pretenderem alcançá-la – a Verdade para os problemas sobre os quais se indagam.

O desacordo entre os filósofos provém da pretensão, que quase todos exibem, de oferecer-nos a única resposta correta à pergunta humana pelo ‘Saber’. [...] Um desejo de ocupar, de alguma maneira, o lugar de Deus, uma necessidade de ser e aparecer como o único oráculo confiável dos deuses. (PORCHAT apud ARNT, 2012).

Porchat (2013, p. 10-1) explicita sua afirmação (referindo Sexto Empírico) mencionando serem os filósofos conduzidos ao ceticismo, pois que a todo argumento que se pretenda único sempre haverá outro com a mesma pretensão e de igual força:

Cabe supor que o filósofo cético jamais se propôs a ser cético. Provavelmente ele se pôs a filosofar como muitos outros homens o fizeram preocupado com conhecer, explicar, interpretar o Mundo de sua vida cotidiana. Ansiava pela Verdade, perseguia Certezas, buscava Princípios, Fundamentos. [...] Nessa busca filosófica, eventualmente foi tentado por algumas doutrinas, deu possivelmente sua adesão a uma ou outra dentre elas [...]. Mas seu amor ao rigor e ao espírito crítico, rigor e espírito crítico que as filosofias desde sempre proclamaram cultivar, conduz ao fracasso seu empreendimento filosófico original. Não encontra o que buscava. [...] Ele é levado a questionar e a descrever de todas as filosofias que se apresentam como portadoras da Verdade, que pretendem dizer as coisas como elas, em si mesmas, são. É levado a desconfiar de todo discurso tético, de todo discurso que quer pôr e instaurar o Real.

---

(Plataforma Lattes, Site do CNPq) lemos que o autor é graduado em Letras Clássicas pela USP, doutor em Filosofia também pela USP (1967), tendo sido docente na USP (de 1961 a 1975 e de 1985 a 1998, quando se aposentou) e da Unicamp, de 1975 a 1985. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade da Califórnia em Berkeley (1969-70) e na London School of Economics and Political Sciences (1983). O filósofo, com experiência na área de Filosofia, dedicou-se, com ênfase, à História da Filosofia e Epistemologia. Há vários anos, tem trabalhado sobre o ceticismo filosófico antigo e moderno, tendo orientado inúmeras teses, dando continuidade, a esse trabalho de orientação junto ao Departamento de Filosofia da USP, até o presente momento. Informações mais detalhadas referentes ao *curriculum vitae* de Porchat encontram-se disponibilizadas em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783577H4>>. Acesso em Dezembro de 2012.

Verdades, Certezas, Fundamentos, Princípios, ele não mais vê como seria possível encontrá-los. Não desiste, por causa disso, da investigação filosófica, o processo de sua investigação permanece ainda aberto. Por isso, chama-se a si mesmo de cético, isto é, de investigador ou pesquisador, no sentido grego do termo<sup>211</sup>.

A postura cética defendida pelo autor transparece nas próprias passagens anteriormente citadas em que evidencia sua reprovação relativamente ao dogmatismo filosófico. Voltamos a uma das mais relevantes: o filósofo “[...] é levado a desconfiar de todo discurso tético, de todo discurso que quer pôr e instaurar o Real. Verdades, Certezas, Fundamentos, Princípios, ele não mais vê como seria possível encontrá-los”.

Ante o exposto, podemos considerar que as duas concepções acerca da natureza do saber filosófico – e, portanto, de uma Filosofia da Educação – chegam a conclusões idênticas por caminhos diferentes, embora segundo a mesma lógica, é dizer, uma lógica metafísica que coloca o conhecimento e a razão fora e acima do sistema político-econômico e cultural dominante em cada momento histórico. Assim, ou por considerarem a inexistência de uma Única verdade que abarque o todo (ceticismo) ou por apenas afirmarem princípios gerais para a compreensão da totalidade, desconsiderando os fatos que não cabem nesses princípios (dogmatismo) tornam impossível tanto o conhecimento filosófico, quanto sua intervenção na realidade.

### **Antinomias da razão**

Elucidada nossa questão inicial, passamos a considerar a possibilidade de a superação de tais antinomias residir no quadro de referências da Escola de Frankfurt, haja vista os filósofos a esta afiliados não fazerem recair a crítica ao saber e à razão sobre si

---

<sup>211</sup> Próxima de tal posição – relativamente à crença na impossibilidade do alcance da verdade para as questões que nos são postas em virtude de nossa necessária inserção social – encontramos a que postula uma *filosofia sem finalidade* que, a pretexto de posicionar-se contrariamente ao pragmatismo, defende a filosofia como um saber cuja consigna é a pergunta, a busca incessante por respostas cuja finalidade seria a de gerar nova(s) pergunta(s). Lemos, assim, em verbetes que discutem a finalidade da Filosofia afirmações como a de ZANCHETTA (2008), disponibilizadas em mais de um dos diferentes *sites* destinados à orientação de professores de Filosofia no nível da educação básica: “O que sou? Essa é uma das primeiras perguntas que surgem para quem quer filosofar. Quer continuar? Pois saiba que vai se iniciar uma história de perguntas sem fim. Veja como Marilena Chauí, filósofa brasileira, descreve o pensamento filosófico: ‘Eu imagino que a filosofia busca uma atitude precisa: perguntar. E perguntar, não para encontrar imediatamente respostas. Perguntar para que respostas sejam dadas e voltar a fazer perguntas sobre as respostas que foram dadas. É nunca abrir mão da atitude crítica, sabendo que é uma atitude desgraçada, na medida em que não teremos nunca a vantagem de quem, em um navio, possui um mapa, uma bússola, todos os aparelhos eletrônicos, de tal modo que o piloto possa até mesmo dormir e o navio vá sozinho para o seu destino. A ideia de assumir até o fim um pensamento crítico é aceitar que navegamos sem mapa, sem bússola, no máximo talvez com uma estrela, e que essa estrela seja: continuar perguntando. (in, Lorieri e Rios, 2004, págs. 29-30)”. Cumpre observarmos que: (1) nos referidos sites a afirmação acima – indicada apenas a título de exemplo – aparece com as mesmas incorreções relativas à normatização da referência e (2) que a defesa da Filosofia (ou de sua História) como sendo a história das perguntas sem fim é atribuída a Chauí (outra grande filósofa brasileira), muito embora sejam referidos Marcos Lorieri e Terezinha Rios, autores do livro didático *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*, publicado pela editora Moderna, em 2008.

próprias, mas sobre a sociedade no interior da qual as mesmas são construídas<sup>212</sup>. Lemos, assim, na passagem a seguir:

**[...] a instância que suprime dos homens o poder de decidir, desde as calendas gregas, entre a opinião e a verdade, é a própria sociedade. [...] Sobre o que seja verdade e a mera opinião e o que, portanto, consiste em casualidade e arbitrariedade, não decide, como ideologicamente se quer, a evidência, senão o poder social que denuncia, como pura arbitrariedade, o que não concorda com sua vontade arbitrária. Os limites entre a opinião e a enferma são traçados, na prática, pela autoridade imperante e não por um conhecimento objetivo (ADORNO, 1969, p. 142. Grifos nossos)**<sup>213</sup>.

Outro exemplo da possibilidade da afirmação do conhecimento objetivo encontra-se no excerto abaixo de Horkheimer e Adorno (2012, p. 13):

**Os conceitos filosóficos nos quais Platão e Aristóteles expõem o mundo, exigiram, com sua pretensão de validade universal, as relações por eles fundamentadas como a verdadeira e efectiva realidade. Esses conceitos provêm, como diz Vico, da praça do mercado de Atenas. Eles reflectiam com a mesma pureza das leis da física a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos. A própria linguagem conferia ao que era dito, isto é, às relações da dominação, aquela universalidade que ela tinha assumido como veículo de uma sociedade civil. (Grifos nossos).**

Partindo, pois, do princípio de – por meio dos frankfurtianos – ser possível afirmarmos a objetividade do conhecimento e a de encontrarmos a verdade (evidentemente histórica) para as perguntas que nos colocamos acerca dos fatos sociais que nos circundam, passamos a explicitar de que maneira – por meio desse referencial teórico – compreendemos a questão da in(ex)clusão socioescolar dos alunos que, considerados em situação de inclusão, atualmente, por força das políticas públicas educacionais, encontram-se matriculados nas escolas regulares de ensino (preferencialmente nas escolas públicas) ao invés de excluídos em escolas especializadas.

## **EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DA REGIÃO NORTE (PA/BR)**

### **Educação e inclusão: breve histórico**

A perspectiva da inclusão educacional – surgida dos movimentos sociais e em virtude da necessidade de o Brasil conformar-se às determinações dos organismos internacionais dos quais depende política e economicamente implicou modificações nas políticas públicas no país. Assim é que – desde o início dos anos 90 do século passado – tal perspectiva passou a ser amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que encontra suas bases nos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário: Declaração de Jomtien (1990)<sup>214</sup>, Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993)<sup>215</sup> e

<sup>212</sup> Tal afirmação não implica desconhecermos a profunda crítica tecida por esses autores à cultura e à própria Filosofia no seio das sociedades contemporâneas.

<sup>213</sup> Tradução livre das autoras.

<sup>214</sup> Aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*: Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990.

<sup>215</sup> Declaração assinada pela Indonésia; China; Bangladesh; Brasil; Egito; México; Nigéria; Paquistão e

Marco de Ação de Dakar (2000)<sup>216</sup>. Tais declarações afirmam o **princípio da igualdade de todos** à Educação implicando o direito de todos estarem incluídos, participando e interagindo nas salas de aula do ensino regular **sem discriminações**. Tais documentos nos permitem asseverar termos passado a uma concepção de educação que – superando o antigo modelo da exclusão/segregação dos alunos com deficiência(s) – propõe um novo modelo educacional voltado à *educação de todas as crianças e jovens* e ao envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar. (BOOTH e AINSCOW, 2002)<sup>217</sup>.

Para além dos documentos acima referidos, importa ressaltar a impossibilidade de derivarmos, sem desvios, das proposições da Escola de Frankfurt “[...] conceitos e princípios para se pensar a educação inclusiva”, uma vez que “[...] a atenção que deram à educação escolar não foi ampla, ainda que todos eles tenham se preocupado com a formação do indivíduo” (CROCHÍK e CROCHÍK, 2008, p. 134) e, igualmente, que:

À época da produção dos pioneiros da Teoria Crítica da Sociedade – Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin – não se discutia a educação inclusiva, fenômeno que se desenvolveu muito a partir da década de 1990, com importantes movimentos nas décadas anteriores (CROCHÍK e CROCHÍK, 2008, p. 134).

Ao considerarmos, entretanto, alguns dos princípios norteadores da produção da Escola de Frankfurt – tais como, entre outros, o de *autonomia, emancipação, diversidade, preconceito...* – não se pode deixar de afirmar “[...] a visível contradição que transborda da perspectiva da inclusão escolar no interior de uma sociedade fundada na mais perversa exclusão de natureza político-econômica e social, advinda das relações sociais que os homens estabelecem entre si de modo a garantirem sua sobrevivência material e espiritual” (GIORDANO e OLIVEIRA, 2011, p. 5). Ainda nas palavras de CROCHÍK (2011, p. 73):

Se esta sociedade incita seus membros a competirem entre si e produz pobreza, **a educação não pode ser pensada sem sua determinação social**. Ainda que possa ter uma relativa autonomia frente à sociedade, a educação também investe contra si própria ao pretender implantar o que em sua base é negada: a igualdade de condição para os diferentes tipos de indivíduos. Importante também destacar que essa delimitação não deve implicar o abandono da implementação da educação inclusiva. Como para sua realização é necessária uma mudança social radical, **a educação inclusiva se torna uma proposta subversiva, uma vez que sua implantação não pode ocorrer com o**

---

Índia.

<sup>216</sup> Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação: Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

<sup>217</sup> Lemos no *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (2002, p. 5), obra dos referidos autores, que, muito embora a inclusão esteja habitualmente associada aos alunos com deficiência(s) ou àqueles considerados com ‘necessidades educativas especiais’ esta deve ser, entretanto, “[...] relativa à educação de todas as crianças e jovens. O *Índex* oferece a todas as escolas um instrumento de auto-avaliação e de desenvolvimento, construído a partir dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos, e dos pais, assim como dos outros membros da comunidade. Implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem diminuir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação”. Relembrem os autores (2002, p. 10) que a expressão *necessidades educativas especiais* pode constituir uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, mas que a mesma é mantida como parte integrante do quadro cultural e político de todas as escolas (*idem, ibidem*).

**incitamento à competição necessária à manutenção do status quo. (Grifos nossos).**

O não podermos, pois, pensar a educação para além de sua determinação social, nos remete à questão da exclusão social própria das sociedades fundadas no capital. Sobre inclusão e exclusão social, afirma Martins (1997, p. 14): “[...] rigorosamente falando não existe exclusão em nossa sociedade, existe contradição, existem vítimas de processos sociais e políticas vigentes”. Para a sociedade que tem *o capital como o destinatário direto do desenvolvimento* (MARTINS, 1997), um corpo deficiente lembra algo que a sociedade quer negar – o que, evidentemente, ocorre no interior dos parâmetros sociais criados pela cultura, pois que o modelo hegemônico cultural cultua o corpo sem deficiência, criando estereótipos de corpos perfeitos e fortes, os quais devem ser almejados por todos. Silva (2010, p. 426) assim se refere ao preconceito em sua relação com a sociedade:

O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro.

No sentido de contribuir para a superação do preconceito, Booth e Ainscow (2002) propõem às escolas que a inclusão e a exclusão sejam analisadas nas escolas a partir de três dimensões: a criação de culturas inclusivas – sendo esta a mais importante das três –, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas, consideradas importantes e necessárias de modo a apoiar grupos envolvidos na inclusão que desenvolvam um trabalho onde os membros da escola e da comunidade tenham participação, as diferenças entre os alunos sejam reconhecidas e o desenvolvimento *e as abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem têm como ponto de partida estas diferenças*, o que implica processos de mudanças de prática e na forma com a qual nos percebemos e percebemos o outro. Ainda nas palavras dos autores:

O racismo, o sexismo, o ‘classismo’, a homofobia e a atitude face à deficiência partilham uma raiz comum que consiste na intolerância perante a diferença e o abuso do poder para criar e perpetuar as desigualdades. **Tornar as escolas inclusivas pode contribuir para que as pessoas se consciencializem, de uma forma penosa, sobre as suas atitudes e práticas discriminatórias** (BOOTH e AINSCOW, 2002, p. 12. **Grifos nossos**).

Semelhante concepção de inclusão – por direcionar-se a todos os indivíduos, independente da cor, gênero ou classe social implicando a participação de todos no reconhecimento da diversidade, da diferença e dos direitos humanos – encontra-se nos documentos oficiais das políticas públicas que, no Brasil, fazem referência à educação inclusiva:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos

referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2012, p. 1).

## Dos achados da pesquisa

Apresentamos, na tabela abaixo, os dados parciais já coligidos resultantes da aplicação dos dois primeiros instrumentos da pesquisa em curso desde 2009, em nível nacional, sob a coordenação de José Leon Crochík. Os dados referem-se à pesquisa tal como realizada em 14 (quatorze) escolas do Estado do Pará, sendo 08 (oito) do município de Belém (05 públicas e 03 privadas), 03 (três) do de Ananindeua (02 públicas e 01 privada), 02 (duas) do de Santarém (01 pública e 01 privada) e 01 do Distrito de Outeiro (pública). Ao longo da exposição desses resultados, podem-se avaliar alguns<sup>218</sup> aspectos das escolas que nos possibilitaram constatar a necessidade – ainda bastante presente – da realização de muitas modificações relativas tanto à estrutura das escolas, bem como ao comportamento/atitude dos diretores/coordenadores em relação aos alunos considerados em situação de inclusão. Iniciamos nossa exposição apresentando o grau de inclusão dos alunos considerados em situação de inclusão relativamente ao total de alunos matriculados nas escolas pesquisadas.

**GRAU DE INCLUSÃO DOS ALUNOS EM S. I.**

| Escola/Município    | Grau de inclusão | Total de alunos | Alunos em S. de I. |
|---------------------|------------------|-----------------|--------------------|
| Priv. 1 – Belém     | 67,24%           | 150 (100%)      | 07 (5%)            |
| Priv.2 – Santarém   | 49,26%           | 827 (100%)      | 06 (1%)            |
| Priv.3 – Ananindeua | 62,4%            | 188 (100%)      | 02 (1%)            |
| Priv. 4 – Belém     | 79,26%           | 365 (100%)      | 30 (8%)            |
| Priv. 5 – Belém     | 82,6%            | 687 (100%)      | 116 (16,8%)        |
| P1 – Belém          | 81%              | 251 (100%)      | 03 (2%)            |
| P2 – Belém          | 66,8%            | 525 (100%)      | 16 (3%)            |
| P3 – Ananindeua     | 74,8%            | 335 (100%)      | 02 (1%)            |
| P4 – Ananindeua     | 68,21%           | 2376 (100%)     | 27 (1%)            |
| P5 – Santarém       | 66,66%           | 871 (100%)      | 23 (3%)            |
| P6 – Belém          | 71,34%           | 664 (100%)      | 26 (3,9%)          |
| P7 – Belém          | 79,26%           | 277 (100%)      | 07 (3%)            |
| P8 – Outeiro        | 75%              | 1029 (100%)     | 06 (1%)            |
| P9 – Belém          | 71,31%           | 1519 (100%)     | 18 (1%)            |

**Legenda:** Priv.= privada. P. = pública.

<sup>218</sup> Neste artigo só nos foi possível avaliar alguns aspectos haja vista não termos concluído a aplicação e análise de outros três instrumentos de pesquisa, o que nos permitirá avaliar a relação dos professores e demais alunos com os alunos considerados em situação de inclusão.

De cada uma das 14 escolas pesquisadas apresentamos seu respectivo grau de inclusão, calculado a partir de dois dos instrumentos de pesquisa especificamente elaborados para tal finalidade, contendo dados relativos: à esfera das escolas (se públicas ou privadas); ao total de alunos de cada uma delas; ao número de alunos considerados em situação de inclusão comparativamente ao número total de alunos. Na segunda coluna (grau de inclusão de cada escola), temos uma escola pública e uma privada que alcançaram o maior escore relativamente ao grau de inclusão: respectivamente, P1: com 81% e Priv.5: com 82,6%. Na maioria das escolas, entretanto, o número referente à proporção alunos considerados em S.I em relação ao total de aluno é ainda muito baixo. Tal dado é revelador de que obter um alto grau de inclusão pode não significar a presença de um número significativo de alunos em situação de inclusão. Vale ressaltar que a escola privada com o maior escore de inclusão – Priv.5 (82,6%) – é também a escola com o maior número de alunos considerados em situação de inclusão, sendo 116 alunos em S. I de um total de 687. O fato de a educação ser como que um espelho da sociedade, fundamentalmente, de sua desigualdade e, portanto, organizada de acordo com diferentes formas de acesso aos bens e ao capital, nos permite afirmar que as escolas da rede privada do ensino não se propõem a receber os alunos independentemente de sua renda. Ao contrário – e, especificamente, na escola imediatamente acima referida, cobra-se dos alunos considerados em situação de inclusão uma mensalidade maior relativamente àquela paga pelos alunos regulares, os ditos “normais”.

Dentre as escolas públicas pesquisadas que, por serem mais democráticas relativamente à entrada dos alunos independentemente de seu poder aquisitivo (ou do de suas famílias), os dados da escola (P6) que apresenta um escore de 3,9% de alunos em situação de inclusão refere-se a uma escola considerada referência de inclusão na capital do Pará, o que retrata o quanto estamos longe em relação à inclusão de todos. Tal retrato transborda da fala de uma das professoras da escola:

Porque aqui dizem que é uma escola inclusiva, mas se você observar. Você já observou que tem acessibilidade, mas é do lado de uma vala. Chamaram um engenheiro que não sabe trabalhar com a inclusão. Ele só mandou colocar a faixa, mas não prestou atenção na vala. A gente tem a sala de recursos aqui, mas elas não conseguem fazer aquele acompanhamento mais abrangente porque a procura é muito grande para poucos profissionais. E a gente aqui em sala de aula se virando... (GIORDANO, NAZARETH e OLIVEIRA, 2012).

Reiterando o acima proposto... Se para a(s) sociedade(s), que têm *o capital como o destinatário direto do desenvolvimento* (Martins, 1997) e se o corpo deficiente é consigna de algo que a sociedade quer negar, isso explica que alguns indivíduos interiorizem tal concepção, ou por sentirem-se inferiorizados por serem diferentes, ou por falta de *formação* para a inclusão. Tais concepções evidenciam-se nas falas de outras professoras. “A Maria é uma aluna que já tinha vergonha de vim (*sic*) para a escola porque ela não sabia andar direitinho”.

É... Tento trabalhar trazendo a criança para o que eu estou trabalhando no momento. Ele está aqui dentro em sala, ouvindo o que estou trabalhando como os outros alunos, então ele é um aluno da turma. Agora, lógico, que o

impedimento é específico para cada criança, e o tratamento do conteúdo que se dá para cada criança é diferenciado. Não tem como não ser. Tento – lógico – encaixá-lo. No momento, é claro que eu ainda não consigo fazer o certo. Sei lá, até porque ainda nós não temos nem tivemos (como é que se fala?) preparação para tal [...]. Eu não tive aquela preparação. Veio a inclusão, mas o professor não foi trabalhado pra isso, então tudo que se tenta fazer, eu acho assim que é para benefício...

O preconceito em relação à inclusão de todos e, particularmente, à dos alunos considerados em situação de inclusão, pode fazer com que a *inclusão* precária (trata-se, na verdade, do modelo de integração) acabe gerando outras e novas formas de exclusão.

Booth e Ainscow (2002, p. 12) nos dizem que “[...] a discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim como as respostas que lhe são dadas, incluindo as que se referem a escolhas para cargos profissionais”.

Tal forma de “olhar” reflete uma ação de pensar automática, que estimula ideias preconceituosas, as quais foram interiorizadas por nós desde o interior das agências de socialização das quais participamos desde nosso nascimento.

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais (BOOTH e AINSLOW, 2002, p. 8).

Reencontramos, assim, nosso ponto inicial, acerca da natureza do pensar filosófico e, por extensão, do da Filosofia da Educação, bem como de sua vontade de intervenção na realidade.

## **INCLUSÃO: PRECONCEITO E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO**

Para concluirmos, retornando ao início e a partir do exposto relativamente à pesquisa em curso, afirmamos – por meio dos autores da Escola de Frankfurt, bem como de seus leitores – três certezas. **Primeira:** a possibilidade de um conhecimento objetivo que se coloca para além dos limites das posturas dogmática e cética do conhecimento. Esta nos vem da leitura de Horkheimer e Adorno (extraída da obra *Dialética do Esclarecimento*) e nos permite afirmar a possibilidade de um conhecimento objetivo que, entretanto, por ser produzido desde o interior de uma sociedade em que a produção se realiza em série, é desprovido de juízo, é dizer, nas palavras dos próprios autores, do poder de discriminação. Tal substituição do juízo pela ausência do mesmo – que nos leva à estereotipia, ao preconceito (que estando na base do *embrutecimento que favorece o antisemitismo*) a tudo busca assemelhar, haja vista que “Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte da angústia...” (HORKHEIMER e ADORNO, 2012, p. 10).

Lemos em *A dialética do esclarecimento*:

No mundo da produção em série, a estereotipia – que é seu esquema – substitui o trabalho categorial. O juízo não se apoia mais numa síntese efectivamente



realizada, mas numa cega subsunção. Se, numa fase histórica primitiva, o julgar consistia num rápido discriminar capaz de desfechar sem hesitação a seta envenenada, nesse meio tempo a prática da troca e a administração da justiça fizeram seu trabalho. Antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa protecção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efectuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação (HORKHEIMER e ADORNO, 2012, p. 95).

**Segunda:** do reconhecimento da ausência de um juízo assente no poder da discriminação, dada a necessidade de o conhecimento nas sociedades administradas a tudo igualar, deixando o *diferente* de fora, impõe-se a importância do pensamento crítico, da experiência e da autorreflexão como bases para a formação do indivíduo e, portanto, dos trabalhadores da educação.

**A cultura**, que se converteu em mercadoria, renuncia a ser liberdade do espírito para ser um veículo da alienação e domesticação, **bloqueando gradativamente o pensamento crítico que tornaria viável desvelar os sentidos da sobrevivência constantemente ameaçada** e que determinam os comportamentos hostis. (SILVA, 2010, p. 425. **Grifos nossos**).

**A experiência é substituída pelo cliché e a imaginação activa na experiência pela recepção ávida.** Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir sua dose de orientações (HORKHEIMER e ADORNO, 2012, p. 95).

Pela negativa, percebemos, nos excertos acima, a proposição de um outro princípio que, relativo à natureza do conhecimento, oponha-se ao atualmente dominante.

**Terceira:** Se, como afirmam Booth e Ainscow (2012, p. 7), a inclusão envolve a mudança, implica movimento, de modo a que se possibilite o desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, encontra-se aí subsumida, de um lado, uma concepção filosófica da educação e, de outro, consequentemente (mesmo porque não há teoria sem prática), a necessidade e/ou a vontade de modificar a realidade, modificação que nunca estará pronta e acabada. Há no saber filosófico, de modo imanente, a história de um tempo, sua própria história, diferentes concepções (que não se excluem), bem como esta relação necessária entre teoria e prática.

Referindo os próprios autores:

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. (BOOTH e AINSLOW, 2012, p. 7).

e, lembrando a forte proposição de Crochík (acima referenciada) “a educação inclusiva se torna uma proposta subversiva”.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Opinión, Locura, Sociedad. In: \_\_\_\_\_. **Intervenciones: nueve modelos de crítica**. Caracas: Monte Avila, 1969, p. 137-60.

ARNT, Ricardo. **O filósofo recluso**: brasileiro e discreto, Oswaldo Porchat Pereira é, antes de tudo, um cético. Maio de 2012. Disponível em <<http://opensadordaaldeia.blogspot.com.br/2012/05/o-filosofo-recluso-brasileiro-e.html>>. Acesso em Dezembro de 2012.

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **Índex para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Sintra/PT: Cidadãos do Mundo, 2002.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Teoria crítica e educação inclusiva. In: **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.14, n.28, jul./dez. 2008, p. 134-50.

CROCHÍK, José Leon et al. Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar. In: **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011.

GIORDANO, Rosi; OLIVEIRA, Jaciane. **Teoria Crítica, Formação, Indivíduo e Preconceito: um olhar sobre as escolas do município de Santarém** (Relatório de Pesquisa). UFPA: Belém/PA, Agosto de 2011.

GIORDANO, Rosi; NAZARETH, Lana; OLIVEIRA, Jaciane. **Teoria Crítica, Formação, Indivíduo e Preconceito**. (Relatório de Pesquisa). UFPA: Belém/PA, Dezembro de 2012 (inédito).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Disponível em <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarara/arquivos/File/educ\\_esp/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarara/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf)>. Acesso em Dezembro de 2012.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em Agosto de 2012.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza, 1981 (v. 1).

PEREIRA, Oswaldo Porchat. A Filosofia e a visão comum do mundo. In: PRADO JR., Bento, PEREIRA, Oswaldo Porchat, FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **A Filosofia e a visão comum do mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 101-37.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Ainda é preciso ser cético. (Conferência inaugural do IX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF, realizado em Poços de Caldas, M.G., de 3 a 7 de outubro de 2000). In: **Revista Praxis Filosófica**. No. 13, Diciembre 2001. Disponível em <<http://praxis.univalle.edu.co/numeros/n13/borboletas-da-pereira.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2013, p. 53-69.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Ainda é preciso ser cético. In: **Discurso**. n. 32 (2001). Disponível em <<http://revistas.usp.br/discurso/article/download/38051/40777>>. Acesso em 10 de dezembro de 2013, p. 10-31.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a Pesquisa em Filosofia. In: **Fundamento**. v. 1, n. 1. Set.-Dez. 2010. Disponível em <<http://www.revistafundamento.ufop.br/pdf/vol1n1-2.pdf>>. Acesso em 13 de Janeiro de 2011.

SILVA, Luciene M. *O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência*. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 424-561.

ZANCHETTA, Carlos. *Filosofia: para que serve? O conhecimento sem finalidade utilitária*. In: *Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação*. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-para-que-serve-o-conhecimento-sem-finalidade-utilitaria.htm>>. Acesso em Dezembro de 2008.

# **La Reconstrucción de la filosofía según John Dewey y su sentido de intervención en la solución de los problemas de la vida social**

**Miguel de la Torre Gamboa**

**Miguel.delatorregm@uanl.edu.mx**

## **Palabras Clave:**

Dewey, filosofía, intervención, reconstrucción

## **La filosofía americana y el pragmatismo:**

Entre los siglos XVIII y XIX hubo un pensamiento americano que básicamente interpretaba el lugar del hombre en el mundo y la vida social según las ideas del calvinismo. Los principales intelectuales de esta filosofía se encontraban en el noreste de los Estados Unidos, teniendo como centro importante nueva Inglaterra; Nueva Inglaterra ha sido la cuna de muchas de las características de la vida norteamericana, incluyendo el término *yankee*.

Ese pensamiento americano temprano, era un pensamiento principalmente teológico, expuesto en sermones, pronunciamientos y documentos políticos en los que se explicaban el deber ser del hombre, de la vida social, de la naturaleza, con base en un pensamiento traído de las filosofías y cosmologías medievales inglesas y holandesas que fueron influyentes en el pensamiento calvinista. El pensamiento griego de la antigüedad, era un tanto desdeñado y sobre todo, lo que tuviera que ver con el desarrollo de la ciencia.

En cambio, la Norteamérica del siglo XVIII ya no era la misma de los pioneros, aquel núcleo colonizador compuesto de aventureros, pobres, fugitivos, vagos, etc. si no que para ese tiempo, ya habían arribado al continente un grupo amplio de poderosos económicamente que venían a hacer negocios y traían consigo, la “alta cultura” europea y la intención de conservarla.

Los siglos XVII y XVIII registran, entonces, una serie de pensadores americanos, cuyos temas fueron casi siempre religiosos y teológicos por ejemplo: la Demonología de Cotton Mather, la metafísica de inspiración calvinista de Jonathan Edwards, y muchos

otros que destacaron en los púlpitos, en las asambleas, en la plaza pública, en las cortes, etc. Vino luego la influencia de la Ilustración francesa y con ella, pensadores como Jefferson, Franklin y Paine, que se apropiaron algunas de las interpretaciones ilustradas sobre la vida social y la democracia, y las adaptaron a la vida pública norteamericana; recuperaban de ella la idea de la fusión con la naturaleza, la idea del predominio necesario de la razón, la idea de la necesaria caída de las monarquías, pero no ligándolas a cuestiones trascendentes, tales como una humanidad feliz o una sociedad gobernada por la razón, si no a cuestiones prácticas, a la solución concreta de su situación frente a la corona inglesa, a la solución de los problemas del desarrollo económico, de la afirmación de sus derechos de libertad, etc. No podía tratarse de una recuperación completa de las ideas de igualdad, porque la visión americana aceptaba las diferencias de clase y aún más practicaba la esclavitud.

En los años treinta del siglo XIX se desarrolló la filosofía romántica de los trascendentalistas, ésta comenzó como un movimiento de reforma de la Iglesia Unitaria, hacia la idea de un Dios interior en las personas. En esta propuesta se contenía un discurso crítico de la conformidad americana con la situación social de ascenso de la cultura del industrialismo, el dinero y el consumo, y se promovía la vuelta a una América original, en continuidad con la naturaleza; Ralph Waldo Emerson fue la figura más destacada de este movimiento, en el que también figura Walt Whitman (al que Dewey valorará mucho) y el utopista Henry David Thoreau. Los trascendentalistas promovían un pensamiento religioso libre, un cristianismo anti-dogmático y sobre todo anti-calvinista. Los trascendentalistas se apoyaban en Kant, en el que veían al gran vencedor sobre la idea del mundo-máquina del empirismo, pero ponían en sus interpretaciones una carga de sentimentalismo que evidentemente no era Kantiana y asimismo, con la palabra trascendental significaban más bien lo divino y no lo racional; también los trascendentalistas recogieron el pensamiento de Hegel, al que combinaron con ideas sacadas de la ilustración, de ese coctel surgieron trabajos como los de Walt Whitman.

En ese mismo ambiente y época surge el hegelianismo americano, cuyo intelectual más destacado es Josiah Royce. Con Hegel, igual que con los ilustrados, lo que los americanos hicieron fue una adaptación que se expresó, por ejemplo, en la interpretación de Hegel como un crítico del empirismo y de la separación mente cuerpo; la idea más valorada de Hegel era la de la continuidad naturaleza y pensamiento; por algunos años, Hegel fue el más leído de los autores europeos, pero pronto, para la

segunda mitad del XIX, su influjo empezó a decaer en el marco de una lucha por tomar distancia de cualquier clase de idealismo, todavía en las primeras versiones del pragmatismo, hay una gran influencia de Hegel, aunque codo a codo con el empirismo. Ni los primeros pensadores, ni estos segundos ilustrados, románticos y hegelianos eran, dice Ludwig Marcuse, pensadores de convento, ni pensadores de escritorio, sino *pensadores al aire libre*, lo que significa que eran, antes que intelectuales o filósofos, hombres de acción, políticos, empresarios, periodistas, que buscaban influir prácticamente en el destino de la nación, orientándola y llevándola en una dirección nueva, aunque una institución fundamental en todo este trabajo fue la universidad de Harvard; los europeos tuvieron siempre una mala opinión de esta filosofía de predicadores, políticos y escritores de revista, y la calificaban como una “filosofía bárbara” por cuanto que no se ajustaba a los cánones y formas de la práctica de la filosofía que privaba en Europa. Carl Gustav Jung dijo (citado por Marcuse): “ los americanos son europeos con estilo de negros y alma de indios; es decir no son europeos, sino seres exóticos e indefinibles”. Josiah Royce, expresó una vez, en el lenguaje de su maestro Hegel (también citado por Marcuse), lo que la palabra *americanismo* significa es: el espíritu enajenado de sí mismo.

### **El pragmatismo originario**

Ese este contexto, en el que aparece el pragmatismo; los pragmáticos, dice Marcuse, son todos pos-calvinistas, pos-románticos y pos-hegelianos. El pragmatismo no se salvó tampoco del menosprecio y la crítica europea que lo recibió con el calificativo de “filosofía de tenderos”; llegaron a decir que el pragmatismo entendió el aforismo de Hegel de que todo lo real es racional, en el sentido de que todo lo que es rentable es racional.

Hubo tres intelectuales pragmáticos en cierto modo fundadores; Peirce, más orientado a la semiótica; William James que, con una perspectiva psicologizante popularizó el pragmatismo en el mundo; y John Dewey que se centró en la teoría del conocimiento, la política y la educación y que hizo del pragmatismo algo así como una concepción americana de la vida. El elemento común a los tres pragmatismos era una cuestión proveniente del empirismo inglés: no admitir verdad alguna y por consiguiente tampoco verdades filosóficas, que no puedan ser comprobadas empíricamente, con lo que toda verdad es pura provisionalidad.

El empirismo es el marco general en el que se inscribe el pensamiento pragmático. Del empirismo inglés del siglo XVII, hereda la idea de que el conocimiento no es sólo una actividad intelectual de los individuos, sino un modo de relación con el mundo real, con la diferencia de que el empirismo entiende al conocimiento como reflejo de lo existente en la conciencia y el pragmatismo lo ubica como un medio para actuar en el mundo. De él toma, también, su interpretación de la verdad como dependiente del objeto, aunque en el caso de los pragmáticos, no lo es de los objetos, sino de la acción. Para el pragmatismo, si un saber es útil para la práctica, es esta utilidad en lo que consiste su verdad. El objetivo no es llegar a la verdad, sino orientar a la práctica.

Con menor relevancia, pero el pragmatismo se apoya también en Kant, en el pensamiento de la Ilustración, con la que Dewey comparte, particularmente, la esperanza en la educación como medio del cambio social; y en Hegel, del que, como ya dijimos, retoma la idea de la continuidad entre naturaleza y espíritu.

### **El Pragmatismo de Peirce, antecedente del deweyano**

Sara Barrena, nos presenta a Peirce como hijo de una de las familias más destacadas del entorno intelectual, social y político de Boston; su padre era un muy destacado matemático y astrónomo, profesor de Harvard. Boston era uno de los lugares clave de asentamiento de esos grandes capitalistas europeos, ingleses, alemanes y de otras partes que, ya para ese momento, habían encontrado en América, una enorme oportunidad de negocios: terratenientes esclavistas, comerciantes, banqueros, etc. toda una élite que buscaba crear para ellos y sus hijos las mismas oportunidades de formación y de consumo cultural de las que disfrutaban en Europa. A lo largo de toda su vida, Peirce demostró interés por las cuestiones filosóficas a las que se introdujo principalmente a través de la filosofía kantiana. Peirce fue un hombre de carácter difícil, lo que hizo que enfrentara siempre dificultades en los ambientes académicos y que a lo largo de su vida fuera muchas veces solicitado para pronunciar conferencias, pero no como profesor regular, entre 1879 y 1884, explicó lógica, en la John Hopkins university, de donde fue profesor de Dewey, antes de ser despedido por los conflictos de siempre.

El pragmatismo, dice Barrena (P.13), nació como un método lógico para esclarecer conceptos; El origen del pragmatismo puede situarse en las reuniones del *Cambridge metaphysical club* . que Peirce había creado junto con otros intelectuales, entre ellos James, entre 1871 y 1872 para discutir la perspectiva de referir el conocimiento a la experiencia y no al sujeto mismo. Los primeros textos escritos relativos al pragmatismo se publicaron en 1878, fecha en que aparecieron con el título *ilustraciones de la lógica*

de la ciencia una serie de artículos del grupo, como un alegato en contra de la *duda metódica* en la filosofía cartesiana. El texto de Peirce en esa compilación llevaba el título de: *algunas consecuencias de cuatro incapacidades*, y allí afirmaba que no podemos dudar en filosofía de aquello que nodudamos en nuestros corazones. Años después en “*Que es el pragmatismo*” retomando esa misma idea, dirá: “no hay más que un estado de la mente desde el que puedas “partir”, a saber, el preciso estado de la mente en el que te encuentras realmente en el momento en el que “partes”; un estado en el que estás cargado con una inmensa masa de conocimiento ya formado, de la que no podrías despojarte aunque quisieras...; ¿llamas dudar a escribir en un pedazo de papel que dudas?”.

Para Peirce la indagación es un proceso que lleva a cambiar un estado de duda real por otro de creencia, y el método adecuado para hacerlo es precisamente, afirma Peirce, el método de la ciencia. El método de la ciencia permite avanzar desde hechos conocidos y observados hacia lo desconocido. Peirce fórmula de una manera precisa su pragmatismo en el artículo “*como esclarecer nuestras ideas*” donde enuncia:

“considerese qué efectos, que pudieran tener concebiblemente repercusiones prácticas, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces nuestra concepción de esos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto”.

El pragmatismo, en los desarrollos de James, Schiller y otros, fue sufriendo una serie de transformaciones, con las que Peirce no siempre estuvo conforme, eso lo llevo a no usar la palabra y calificar su propia concepción como pragmaticismo, palabra de la que decía, era “suficientemente fea como para estar a salvo de secuestradores”.

Peirce desarrolla su interpretación del conocimiento, la verdad y la lógica en el marco de sus planteamientos semióticos: todo concepto y todo pensamiento más allá de la percepción inmediata es un signo señalaba –citado por Barrena- y ¿cómo se define un signo? Antes que nada el signo es un medio de comunicación, como un tercero que relaciona dos cosas: el objeto y el intérprete. Lo esencial en el signo, no es el intérprete, sino más bien aquello por lo que el signo está, esto es, el objeto: mientras que el interpretante sucede al signo, el objeto lo antecede; el interpretante se localiza, por esto, en el futuro. El interpretante puede registrar cuatro categorías mentales: concepciones, deseos, expectativas y hábitos; los tres primeros pueden estar desconectados del objeto y no necesitar de él, pero la subsistencia del intérprete no depende de ellos; el cuarto, el Hábito, en cambio, es esencial al interpretante lógico y de



él depende su existencia y la del conocimiento, ya que no existe el conocimiento si no es como sentido para la acción.

En consecuencia, la explicación más perfecta de un concepto que las palabras pueden transmitir consistirá –dice Peirce, citado por Barrena (P.21) en una descripción del hábito que se calcula que ese concepto producirá”... El hábito, no es sólo un hecho mental (entendiendo mental como algo relativo a la consciencia) sino que es algo que influye realmente en la acción externa“. Los hábitos son los que permiten llegar a la verdadera comprensión de las cosas y se constituyen en leyes para la acción humana. nuestras creencias corresponden a los hábito que se han formado en nuestro interior y son lo que determina nuestra conducta en un sentido o en otro. Las creencias corresponden a hábitos y esos hábitos se convierten en agentes que determina nuestras acciones. Lo que quierodestacar aquí, es que el concepto de hábito y su importancia en la concepción pragmática del conocimiento, ya estaba desarrollado en Peirce y sólo tomarán en Dewey otro caríz: El hábito como plan de acción.

Otro aspecto de la concepción pragmática de Peirce que influirá en Dewey, y que destaca Barrena (P.24) es la idea de que el pensamiento tiene que ver con el futuro y no con el pasado, con la vida futura y no con imaginarios y misteriosos orígenes extra-naturales: dice: “el significado reside en el futuro -afirma Peirce, por supuesto citado por Barrena-, una concepción, esto es, el significado racional de una palabra u otra expresión, reside exclusivamente en su efecto concebible sobre la conducta de la vida” y la única conducta sobre la que podemos influir es la futura a través de nuestros hábitos.”

### **El pragmatismo Deweyano:**

A diferencia de Peirce, Dewey nació en el seno de una familia modesta y no tenía la perspectiva de entrar en la universidad desde el principio, concluida su educación y al no interesarse en la carrera sacerdotal, se hizo Profesor en una escuela secundaria en Pensilvania, fue luego profesor rural en natal Vermont, y sólo hacia finales de 1882,se trasladó a Baltimore para ingresar en la universidad John Hopkins para hacer el posgrado, motivado por el editor de una revista en la Dewey publicaba.

Tres son las influencias principales en dewey: Darwin, Hegel y Peirce. Lo que más identifica a Dewey es la idea de una continuidad entre naturaleza y seres humanos, la idea de una evolución constante de la humanidad, en función de las situaciones de equilibrio y desequilibrio que enfrenta en el medio en el que vive y a las que tiene que responder constantemente para encontrar siempre que las soluciones que asuma nos son definitivas; de donde se desprendeuna comprensión de la existencia humana como

“proceso”; pues bien, esta convicción la obtuvo del pensamiento de Darwin. Basada en Darwin, la antropología Deweyana enfrenta al racionalismo (el sujeto racional que actúa sobre el mundo), al idealismo (el sujeto trascendente, que se realiza imperfectamente en un mundo imperfecto) y al empirismo (el sujeto sometido a las exigencias de un medio que se le impone). De aquí viene su concepto de experiencia, en el sentido de interacciones del hombre y el medio, como planes de acción que resultan de anticipar y organizar el medio de conformidad con lo que se quiere de él, o de los cambios en el medio que el sujeto humano padece.

La segunda influencia decisiva y más o menos permanente en Dewey es Hegel, de él recupera la idea de una misma realidad entre mundo y seres humanos, recupera la idea totalidad de lo real, para afirmar que el pensamiento es una forma de la naturaleza (Marx explico esto en términos de naturaleza que se trasciende a sí misma, Dewey comparte la idea, pero coloca al pensamiento todavía más cerca de la realidad que Marx) apoyado en Hegel, dewey combate al pensamiento dicotómico que separa naturaleza y espíritu, tanto de los idealistas, Ilustrados y racionalistas americanos, como de la metafísica europea y americana que era su principal objetivo. También recupera de Hegel, la idea de historicidad de la existencia humana y de la conciencia y de su correspondencia a una realidad social y cultural determinada.

De Peirce, es de quien más tardíamente retoma Dewey elementos para configurar su filosofía. Durante su formación en la John Hopkins University, llevo cursos de Lógica con Peirce, pero no tuvo de él una buena opinión y hasta llegó a señalarlo como oscuro y excesivamente centrado en el tema de la lógica. De Peirce retoma la opinión de que no hay nada en nuestras cabezas que no tenga un sentido práctico, es decir que no esté relacionado con un problema que haya que resolver en la vida práctica; retoma también la idea de que la verdad no es un asunto del pensamiento mismo, de su estructura o de su construcción, sino de su relación con las cosas y las acciones. De Peirce, igualmente retoma el concepto de hábito como experiencia acumulada y como planes de acción probados y eficientes.

### **La herencia Yanky:**

El particular pragmatismo deweyano, recibió una influencia muy grande de las prácticas e instituciones sociales de la Nueva Inglaterra de su infancia y juventud; Vermont era, dice el propio Dewey: un lugar donde no se juzgaba a la gente por lo que tenía, sino por lo que era capaz de hacer. Las cosas que cada uno hacía, las hacía siempre de un modo diferente al que sus vecinos practicaban, sin que esas diferencias pusieran en peligro la

homogeneidad cultural y sin llegar a excentricidades. Ese ambiente social desapareció con el tiempo, pero Dewey conservó su huella no como meros recuerdos sino como hábitos, como preferencias profundamente arraigadas y cómo una irrenunciable predisposición por la democracia; Una influencia muy distinta, pero igualmente importante, la recibió del ambiente industrializado y activo que encontró en Michigan y Minnesota; el que le mostraba problemas nuevos y urgentes con amplias posibilidades de cambio. En ese nuevo ambiente, las recompensas a una adaptación inteligente eran más cuantiosas y los costes de la ignorancia y los errores, fatídicos; ahí, el mañana tomaba forma como consecuencia de lo que hoy se hiciera o se dejara de hacer. En ningún otro lugar la vida resultaba tan innegablemente problemática, ante lo que el pensamiento y la acción guiada por la información marcaban una diferencia tan observable por lo que a su impacto sobre los problemas se refiere”. (P.21)

En Vermont, Dewey había aprendido que: “Las ideas lógicas y éticas básicas, una vez captadas, revelan su significado de un modo completamente inmediato, en virtud de una percepción intuitiva natural al ser humano, dando lugar a verdades incontestables sobre la existencia, tales como que el mundo externo existe independientemente de la percepción o que el “yo” es algo distinto del cuerpo orgánico. Una vez en Baltimore, en la John Hopkins, Dewey sufrió la crisis emocional provocada por el conflicto entre verdad científica y dogma religioso, la que se resolvió con el abandono de la visión intuicionista del conocimiento. Bajo la influencia de George Sylvester Morris, un profesor hegeliano que lo influiría grandemente, Dewey llevó a cabo un intenso estudio de la obra de Hegel; esto le llevó al abandono definitivo del intuicionismo, aunque nunca llegó a ser un Hegeliano ortodoxo, pero sí, dice el propio Dewey (citado por Hook), dejó una marca permanente en su pensamiento.

Dice Hook (P.25): “ para Dewey el atractivo de Hegel descansaba en la oposición de este último a todo tipo de dualismos, en su aproximación histórica a toda vida cultural, cualquiera que ésta sea, en su maestría a propósito de lo concreto material, y en su percepción, extraordinariamente aguda, de las continuidades entre la materia y la vida, la vida y lo mental, el cuerpo y el alma y lo mental y la sociedad. Dewey valoraba el método de Hegel como una aproximación que lo ponía a uno en guardia contra la introducción de divisiones superficiales y rígidas o separaciones demasiado drásticas en la densa corriente de la experiencia. Dewey se fue alejando gradualmente del hegelianismo al relacionar la razón con la acción y entender que la razón es un resultado y no un presupuesto de la acción.

### **La teoría de las ideas, el concepto de experiencia**

Los temas específicos del pensamiento deweyano ya han venido siendo tratados por quienes me antecedieron en este seminario y por ello, en esta presentación, no los desarrollaré por extenso, sino que me voy a concentrar en el asunto del encuadre de su filosofía en el marco de la filosofía americana y a comentar las líneas generales de su filosofía y su filiación empirista.

Dice hook (P:50) que casi todo lo que John Dewey dice puede inferirse de dos fuentes:

- a) Su teoría de la naturaleza de las ideas y el concepto de experiencia
- b) Su concepto de inteligencia y de los métodos de la inteligencia

Para Dewey una idea es un plan de acción, el propio plan es una acción de tipo físico que implica el uso del cuerpo en un mundo de otros cuerpos y cosas. Puesto que hay un plan de acción, la idea presupone la existencia de algo sobre lo que se debe actuar, pero las ideas no son aquello sobre lo que actúan, aunque una nueva clase de realidad puede ser la consecuencia de asumir como opción una idea. Un plan de acción es algo relevante frente a un problema y por ello está dirigido al futuro tanto en el sentido de que haya algo que hacer, como en el de que algo se espera como resultado de esa acción; en tanto que planes las ideas son “la promesa de cosas que se esperan, el símbolo de cosas no vistas”. nuestras ideas entonces, en tanto que planes de acción, tienen una función constructiva, buscan producir cambios que puedan hacer la diferencia entre una situación problemática y una situación sin problemas. Ninguna idea es autoevidente. Tampoco son el origen de las cosas a las que afectan. Las ideas, en tanto que planes de acción sólo pueden ser eficaces o ineficaces; sólo tienen sentido en relación con el problema que resuelven y no hay otra razón para que se encuentren en nuestra cabeza.

El término experiencia, en Dewey, a diferencia del empirismo, abarca no sólo lo que hacen los hombres sino también lo que padecen; no sólo lo que intentan conseguir actuando, sino también su mismo obrar.

Dewey señala reiteradamente que si las razones de la acción y las explicaciones de las cosas nos las facilitan las ciencias naturales, no existe, entonces, motivo para que en posesión de una gran técnica y con los magníficos resultados logrados por la ciencias de la naturaleza continuemos hoy sujetos a los mismos conceptos metafísicos del pasado.

La trascendencia carece de sentido, lo justo y verdadero es atenerse a la experiencia. Sin la experiencia, dice Dewey toda filosofía se mueve en el vacío, pero la experiencia no es algo separado de la naturaleza, no se opone a lo que está allí afuera. la experiencia es cosa de la naturaleza y figura en ella. Como criterio para discernir el valor de una filosofía, se puede preguntar ¿Termina en conclusiones que al retrotraerlas hasta las experiencias cotidianas las hacen más luminosas y convierten nuestro trato con ellas en más fructífero? o por el contrario ¿hacen más opaca la realidad. En el primer caso la filosofía es verdadera, en el segundo no lo es.

Dewey piensa que saber es siempre el resultado de un esfuerzo de comprensión del sentido de lo real en la vida práctica. Lo que pensamos es el resultado del modo como lo real se conecta con nuestra vida, con nuestra experiencia, lo que sabemos, se hace objeto del conocimiento y luego pensamiento en la medida en que forma parte del modo como encaramos los problemas de la existencia, dado que nuestra vida cambia, nuestro pensamiento y nuestras formas de conocer, cambian, se ajustan a las nuevas situaciones y contextos y a los nuevos modos de relación entre seres humanos y mundo.

### **El tema de la verdad:**

Como corolario de la naturaleza del pensar aparece el concepto de verdad en Dewey. Si se acepta su planteamiento acerca del carácter instrumental de los conceptos, entonces la prueba de la validez de las ideas consiste en realizar esa tarea. Si los conceptos valen para la reorganización activa del medio circundante, si tienen éxito en su función, son válidos, buenos, verdaderos.

Hook (P:63), retomando a Dewey, dice: “...En cuanto existentes, las cosas no son ni verdaderas ni falsas; tampoco los estados mentales, sea lo que sean, son verdaderos o falsos. Sólo es verdadero o falso lo que nosotros *afirmamos* de una forma significativa sobre ellos. El afirmar algo también constituye, según Dewey, una pauta para la acción. Son, por tanto, las consecuencias de lo que hacemos las que determinan si nuestro discurso es verdadero o falso” (P. 63)

### **La teoría de la valoración:**

En el pensamiento de Dewey, la reflexión sobre la vida humana debe implicar una perspectiva que la ligue tanto a lo existente como a lo por-venir, tanto a lo real, como a lo deseable, tanto a la necesidad, como a la posibilidad. La acción de valorar no refiere sólo a lo que está sino también a la posibilidad de ponerlo de otro modo en función de los principios y proposiciones valorativas en la que se expresan el interés y el deseo genuinos de los individuos. Las proposiciones y valoraciones deben ser expresión de lo

que se espera de la acción y refieren directamente a situaciones actuales y por tanto evaluables, verificables, e indirectamente a situaciones futuras que se desean producir.

Allí donde una persona tiene un interés en algo –dice Dewey-, hay algo en juego para él en el curso de los acontecimientos y en su resultado final –y lo que se juega le lleva a actuar para traer a la existencia un resultado particular, más bien que otro”.(p98-99). “...deseos e intereses son actividades que tienen lugar en el mundo y producen efectos sobre él, son observables tanto en sí mismos, como en conexión con sus efectos observados.” (p100) “.., no puede ser más patente que los deseos brotan únicamente cuando hay *algún pero*, cuando se da algún *problema* en una situación existente. Al analizarlos se observa que esos *peros* nacen del hecho de que algo está ausente o se echa en falta en la situación tal como está, una carencia que genera conflictos en los elementos que sí están presentes.” (p113).

La especificidad distintiva del valor, en el caso de la ética, es su carácter de propuesta de vida buena, de solución eficiente. Dice Dewey, el contenido de la valoración no queda fijado como una predicción de lo que sucederá, sino como algo que debería suceder; como expresión de lo que debería ser el resultado de la relación medios a fines o consecuencias que guardan entre sí lo existente y lo deseado.

### **El liberalismo radical:**

Marcuse (P.211) nos cuenta que para cuando Dewey cumplió 70 años, la lista de sus libros, folletos, ensayos y artículos ocupaba ya 155 páginas, en esos textos, sin dejar de plantear ideas y argumentos filosóficos, el tema central no son los problemas de la filosofía académica profesional, sino problemas como los de la escuela americana, la comunidad americana rural, el desarrollo de las naciones, la crítica de la injusticia, la defensa de militantes reprimidos o perseguidos, el contestarse a sí mismo porque no era comunista, etc. Por supuesto, Dewey no tenía nada que ver con una práctica de escritorio de la filosofía, era absolutamente ajeno, dice Marcuse, a la *imperturbabilidad monacal*.

Dewey se auto-definió claramente en la frase “yo soy más yanqui y menos filósofo de lo que parece” (citado por Marcuse) (P.215). Él mismo calificó su liberalismo de radical, y lo presentó como una crítica del liberalismo americano y europeo que se habían convertido en un puro discurso y que no se interesaban realmente por la libertad del individuo. En general Marcuse coincide con Rorty en considerar a Dewey más un americano modélico que un filósofo.

Dewey, dice Rorty (P.15), nunca se habría molestado en formular sus doctrinas filosóficas si no hubiera pensado que su efecto podía ser el de romper con las viejas formas de pensar de sus conciudadanos y alentarlos a emprender experimentos sociales cada vez más radicales, como una herramienta para ampliar la libertad humana.

En su visita a Rusia en 1928, Dewey escribió un informe que era más contra los Estados Unidos, que en favor de Rusia. En esa visita, se convenció de que lo decisivo en Rusia no estaba en la transformación económica sino en la voluntad de poner la economía al servicio de una verdadera cultura del pueblo, en una forma que el mundo jamás había conocido. Estaba impresionado fuertemente por algo que no se había esperado; le impresionó la participación ciudadana, el interés de la gente por la cultura, la educación y las acciones de solidaridad; todo ello le presentaba un panorama que él hubiera querido para América. A partir de su experiencia en las casas de la cultura, afirmó: “esto es una democracia que va más allá de todo lo que las más ambiciosas democracias del pasado habían querido conseguir”.

No obstante, no dejaba de ver los ardides de la propaganda rusa y el sesgo que las cosas iban tomando bajo el gobierno estalinista, en 1949, en *Reconstrucción de la filosofía* expresó, a propósito del socialismo estatista y la colectivización forzosa: “los errores no son solamente desgracias inevitables que hay que lamentar, como pecados morales que hay que purgar y perdonar, son también una lección, al demostrarnos que se ha empleado mal la inteligencia, y son a la vez instrucciones para hacer las cosas mejor”. Su desilusión no lo convirtió, sin embargo, en un anticomunista

El pragmatismo de Dewey respecto de las ideas de libertad individual, de democracia y de sociedad justa y equitativa, se expresa en una comprensión de los problemas de la vida práctica en términos de experiencia individual y colectiva organizada en torno fines-en-perspectiva que resultan tanto de las limitaciones de lo existente como de la posibilidad de proyectar cambios que permitan superarlas. Cada individuo contribuye a la experiencia y la inteligencia colectivas para hacer posible ese proyecto de cambio desde su lugar en la sociedad y en la historia, esto es desde la necesidad, la inteligencia y la libertad, desde el condicionamiento social, la comprensión racional y el interés individual.

Por estas razones, Dewey se opone a los totalitarismos, ya que estos imponen un ideal de vida social que no nace de la práctica del debate, de la confrontación de ideas y de los intereses de los individuos, sino de la teoría, de la filosofía o de otra parte. Igualmente critica la idea de lucha de clases y de “dictadura de la clase que asciende al

poder”, porque esto significa falta de democracia y ejercicio de la violencia contra algún sector de la sociedad, Dice al respecto:

“Es necesario que tanto los modos más elevados y complejos de conocimiento, como las formas de comunicación más ricas, sutiles, vivas y perceptivas tomen posesión de la maquinaria física de transmisión y circulación y les insuflen vida. La era técnica sólo será un medio de vida y no su despótico amo cuando perfeccione su propio instrumental. La democracia campeará por sus fueros, pues democracia es como llamamos a una vida de comunicación libre y enriquecedora. Su profeta fue Whitman. Y se culminará cuando la investigación social libre quede indisolublemente unida al arte de una plena y afectiva comunicación”. *El público y sus problemas* pp.147 (citado por del Castillo)

No cabe duda que Dewey fue un intelectual de su tiempo, un crítico acendrado de los problemas e inequidades de la nueva sociedad norteamericana obsesionada con el dinero y el consumo, un intelectual que planteó la necesidad que la democracia y la libertad individual no fueran sólo discurso, sino práctica enriquecedora de la vida social, un intelectual convencido de que es un error interpretar la existencia y la acción humanas como entidades trascendentes, absolutas, abstractas. Frente a esas situaciones reivindicaba la necesidad de lo que llamó un *liberalismo coherente*, un liberalismo renovado, que atendiera a la exigencia real de que la vida social no está hecha, sino en permanente construcción, lo mismo que el conocimiento.

En *Libertad y Cultura* dice Dewey:

“la grave amenaza a nuestra democracia no está en la existencia de estados totalitarios extranjeros, sino en la existencia, dentro de nuestras propias actitudes personales y dentro de nuestras propias instituciones, de condiciones semejantes a las que en otros países extranjeros han dado la victoria a la autoridad externa, a la disciplina, a la uniformidad y a la sujeción al líder. En consecuencia el campo de batalla está también dentro de nosotros mismos y de nuestras instituciones”. pp. 48-49

### **La reconstrucción de la filosofía:**

Al hablar de la historia de la filosofía, dice Hook (P.35), Dewey quería evitar la imagen de la práctica de la filosofía como interminable discusión sobre su objeto y su función y que por ello se esforzó en tratar de resolver una cuestión empírica: ¿en qué ha consistido históricamente la filosofía?, ¿Qué muestra un análisis de la filosofía como conducta intelectual? Dewey responde –dice Hook- que en lo único que hay unanimidad es respecto a qué escritos del pasado son filosóficos y, en consecuencia, que pensadores



son filósofos. Según Dewey la filosofía se han interesado en primer lugar por la defensa o la crítica, según los casos, de ciertas formas de vida, creencias y acciones de la cultura de la que formaban parte. Esto significa que se ha llamado filosofías a aquellas reflexiones que han puesto ante los ojos de los demás las características de la época en que fueron concebidas sea apologetica o críticamente.

Algunos filósofos comienzan por la crítica de otros, hablan en un lenguaje técnico, tienden a traducido y reinterpretar los problemas de su cultura en términos y categorías muy abstractas y parece que se olvidaran de las actitudes y acciones fundamentales de la vida de las personas y las sociedades, son reflexiones ubicadas en los ámbitos de la ética, de la lógica, la epistemología o la metafísica, pero aún cuando los filósofos reflexionan sobre estas cosas, dice Dewey de una u otra forma están reflexionando sobre los asuntos de su tiempo y tratan de ofrecerle soluciones y alternativas aunque sean erradas o inútiles, como en el caso de la metafísica y la epistemología (p36). Igual en el caso de los epistemólogos y metafísicos dice Dewey, su trabajo se nos presenta como una actividad altamente especializada y desconectada de la vida y la práctica social, pero si rompemos el armazón de cualquier doctrina metafísica, lo que aparece no es un conocimiento verificable sino un prejuicio. No obstante estos filósofos se encuentran reflexionando sobre las creencias básicas de su tiempo y de su propia vida e intentando hallar motivos que las justifiquen; aunque su discurso no necesariamente se ocupe de ellas; aunque hable de temas aparentemente desconectados como el de la naturaleza del conocimiento, del bien o del mal, de Dios o de la salvación.

Dice hook (P.39): “Las vagas y nebulosas abstracciones de los sistemas filosóficos sólo en apariencia están alejadas de los problemas inmediatos y concretos de la experiencia social... La lucha entre los sistemas aparece como una manifestación de la lucha entre las culturas, la disputa entre diferentes grupos dentro de la misma cultura y entre visiones nacidas de diferencias personales dentro de cada grupo.

De este modo, Dewey, entonces ubica como tema propio de la filosofía, el de la relación entre las cosas y los valores. ¿Qué son las cosas y como están organizadas entre sí? es el tema genérico de la ciencia. ¿Qué son los valores, como se obtienen y se justifican y su lugar en la organización de nuestra experiencia dentro de un esquema coherente? es el interés genérico del filósofo. Directa o indirectamente, cada filósofo ha proyectado o criticado una perspectiva global del mundo desde el punto de vista de algún valor o interés particular. Es éste y solamente éste aspecto de su pensamiento el que proporciona al filósofo lo que de distintivo y legítimo hay en su objeto de estudio.”

Respecto del papel de la filosofía en el mundo de hoy, Dewey propone que los filósofos hagan conscientemente lo que hasta ahora han venido haciendo casi siempre de forma inconsciente, y por tanto, inadecuada, es decir:

- a) Que enfrenten directamente los principales problemas y creencias de nuestra sociedad,
- b) Que hagan explícito los valores que admitimos y proyecten alternativas de elección social
- c) Que estudien los métodos de investigación; que formulen una teoría de la investigación que pueda ayudar a solventar las conclusiones intelectuales y suministren, si es posible, fundamentos inteligentes para una acción que vaya al encuentro de los nuevos tiempos y sus problemas.

Allí donde deban tomarse en consideración problemas fundamentales de valoración, el filósofo tiene un sitio reservado, y no porque tenga las respuestas, sino porque tiene una teoría crítica de lo que puede constituir una posible respuesta y porqué.

Al explicar la idea deweyana del método de la crítica filosófica, Hook (P.42) encuentra que es posible comparar la concepción Deweyana con la del empirismo lógico de su tiempo (Russell, Carnap, Ayer). ya que ambos hablan de tomar como punto de partida la clarificación y distinción de los significados. Para el empirismo lógico, exceptuando la lógica y la matemática, todas las afirmaciones humanas pueden dividirse en dos clases: aquellas que expresan algo sobre las personas que actúan; y aquellas que expresan que cierto estado de cosas es o no es. Los enunciados del primer tipo no son ni verdaderos ni falsos, propiamente no afirman nada. Los segundos pueden ser verdaderos o falsos, son verificables, son las proposiciones de las ciencias empíricas; pero ¿qué tipo de enunciados son los filosóficos?: son gramaticalmente correctos pero no representan hechos, ni son enunciados expresivos; son metafísicos, psicológicos y lógicos. Los enunciados lógicos de la filosofía son lo único que de ella vale, en tanto que son los únicos susceptibles de ser sometidos a examen, por ello el análisis lógico debe ser el tema específico de la filosofía; Dewey también cree que la filosofía puede ser definida como análisis lógico, aunque no reduce la idea de análisis lógico, a la sintaxis lógica, es decir, a las reglas formales que determinan lo que constituye una oración y como ciertas oraciones pueden transformarse en otras, sino que incluye además un análisis de los métodos de investigación general válidos en todos los ámbitos; particularmente, Dewey no excluye del campo de la filosofía el que constituyen los enunciados que afirman que algún valor, creencia, política, presupuesto o método resulta “mejor” o

“peor” que otros, que para los empiristas lógicos son meramente expresivos , por tanto no serían objeto de análisis lógico.

Los filósofos, según Dewey, siempre han estado interesados por los problemas básicos en torno a las creencias que resultan razonables o dignas de confianza –a veces críticamente, otras veces no-. Su propuesta a los filósofos es que continúen con esos intereses en cualquier ámbito en el que tengan algún dominio del tema, pero de un modo “científico” y autoconsciente (p 43-44).

Otro punto de contacto entre Dewey y el empirismo lógico es la idea de que los problemas tradicionales de la filosofía son pseudo-problemas, que ni siquiera pueden resolverse en los términos en que fueron planteados, pero, a diferencia de los empiristas lógicos, Dewey si encuentra una lógica, un sentido, a la práctica de plantear problemas metafísicos o epistemológicos, el de tomar postura ante aspectos de la vida social.

### **La filosofía: Una nueva fe**

Rorty (P.12), considera que esa concepción de la filosofía como crítica social acerca a Dewey a Hegel y a Marx; ambos dice Dewey, han tenido una idea adecuada de lo que los filósofos deberían hacer. Así Dewey, en *La reconstrucción de la filosofía*, afirma que “la tarea de la filosofía futura debe ser clarificar las ideas de los hombres entendiéndolas como las luchas sociales y morales de su propio presente”. Lo que Dewey busca es una ruptura con la mirada antigua y medieval sobre el mundo, una ruptura con las abstracciones, con las distinciones entre apariencia y realidad, entre esencia y mundo real, en fin, superar los dualismos; dice Rorty (P.13). Hacer esto, sigue diciendo Rorty, significa tomarse en serio a Darwin; negarse a atribuir ninguna capacidad a los seres humanos que no pueda ser entendida como producto de la evolución, al mismo tiempo significa evitar la idea reduccionista de que la biología puede en algún sentido anular la cultura. Para Dewey la evolución cultural es la evolución biológica, continuada por otros medios; al modo en que Marx habla también del hombre, como naturaleza que se supera a sí misma; finalmente Dewey y Marx son discípulos de Hegel en este aspecto.

Frente a la vieja filosofía, dice Marcuse (P.220), basada en verdades absolutas y en abstracciones, que suponen una fe sometida y crédula, Dewey piensa que no se sabe bien lo que una persona cree hasta que no se la ve obrar; la nueva filosofía, la nueva fe, que no fue revelada en ningún tiempo, ni se halla codificada en ningún libro y, sobre todo, que no está muerta, es la fe en las imprevisibles revelaciones de la experiencia, siempre nuevas y nunca terminadas.

Dewey llama a la nueva fe “ una filosofía de la experiencia”. la vieja fe había sido grabada en las tablas de Hierro de los fundadores de religiones y de filosofías. La fe nueva es la proclamación de que la edad de las tablas de Hierro ha terminado. La fe nueva han coincidido con la edad de la industrialización. La fe vieja, es el espíritu de una cultura pre-industrial. Al pasar las sociedades se fueron con ellas sus filosofías y sus filósofos. La nueva sociedad ha producido un nuevo tipo de pensador: el filósofo de la nueva fe. Estos filósofos no son ya portavoces de lo eterno, si no de lo temporal.

Dewey reconocía que la nueva fe, -Marcuse (P:224)- tanto como la vieja habían de anclarse en algo; si la vieja fe se anclaba en sus verdades secretas y eternas, la nueva fe ha de hacerlo en la experiencia, pero no en cualquier experiencia. No en una teoría de la verdad si no en el pensar. Dewey comparó el pensar a un órgano del cuerpo, como lo pueden ser las extremidades o los dientes. Dewey dice “ las Teorías no son respuestas tranquilizantes a los misterios, sino creaciones que hay que utilizar como instrumentos. Un instrumento no es un artículo de consumo ni existe una expresión que puede rebajar más al rango del pensamiento que la que lo define como producción de un tesoro, con valor de eternidad.

Dice Marcuse (P.225), que Dewey atribuye a los filósofos dos tareas: a) Ser un oficial de enlace entre dos distintas áreas de la cultura: la ciencia y la propia filosofía, y b) cambiar al mundo mediante la educación con vistas a crear al individuo libre; y que su tarea no puede ser la creación de una concepción del mundo; lo definitivo en el concepto de realidad para el pragmatismo es el hecho de que una teoría general de la realidad no es ni posible necesaria dice en *La reconstrucción de la Filosofía*. El verdadero que hacer de filósofos no tiene nada que ver con eso. Dewey no cree necesaria la metafísica porque la sola experiencia basta para la acción. “La misión de la filosofía futura consiste en aclarar las ideas de los hombres relativas a los fines morales y sociales y a los conflictos de su época” -dice Dewey- (citado por Marcuse, P.229)

En resumen, la idea de Dewey es que la filosofía de nuestro tiempo no puede desentenderse de los desarrollos del conocimiento científico y de los métodos de conocimiento de la ciencia. Que debe ser un saber que se nutra de ellos y se piense jugando un papel al lado de ellos. La filosofía no puede seguir desconectada de los procedimientos de la ciencia y debe apropiárselos para que su trabajo tenga sentido. El papel de la filosofía va a ser la valoración de las decisiones humanas y debe juzgarlas a la luz de su eficiencia o su inutilidad. Esta equiparación de la filosofía con la ciencia y el establecimiento de las funciones de la filosofía equiparándolas a las tareas de la

ciencia ha sido objeto de muchas críticas, de pensadores que ven ahí una reducción de la idea de la filosofía y de las tareas de la filosofía.

O sea Dewey habla de la necesidad de abandonar la forma especulativa de la práctica de la filosofía y quiere ligarla estrechamente con la reflexión científica, pensando que esto será una ventaja para la filosofía. Pensar científicamente para él es abandonar las causas trascendentes, sobrenaturales, externas a la realidad perceptible. Él acepta que la filosofía antigua tuvo una importancia y fue significativa para las sociedades cuando fue capaz de hablar de lo mismo de lo que la sociedad hablaba, cuando influyó el pensamiento popular y se dejó influir por él; pero piensa que hablar del mundo con abstracciones y con causas externas y trascendentes no tiene una función práctica y por ello ninguna utilidad; que hoy la filosofía debe asumir el enfoque de la ciencia y partir de los resultados de la ciencia, para que pueda ofrecer orientaciones a los hombres en su vida.

También habla del fracaso de la estrategia de los filósofos “modernos”, que ante el desarrollo de la ciencia, reclamaron como espacio suyo, la moral e intentaron hablar de ella como de algo estrictamente espiritual o psicológico, desconectado de la vida práctica, hecho de valores y normas abstractas, fijas e inmutables, pero que la ciencia, en su avance ha ido proveyendo también orientaciones en el campo de la moral y la filosofía no ha podido evitar que eso ocurra.

En virtud de este atraso, de esta incapacidad de la filosofía tradicional, anticuada, es que Dewey habla de la necesidad de una reforma, que le de a la filosofía un nuevo papel, un nuevo lugar en la vida pública, en la práctica humana, que la ligue a las acciones humanas que hoy tienen sentido y que, obviamente están relacionadas con el enfoque de la ciencia, es decir con una interpretación del mundo en la que no caben fuerzas extrañas, extra-naturales, trascendentes, o divinas, para hablar del funcionamiento del mundo y del ser humano. Dewey entiende que, aun que las ciencias naturales ya han construido un bagaje amplio que nos sirve y nos orienta para las cosas prácticas, las ciencias sociales no han calado hondo en la comprensión del ser humano; la ciencia ha alcanzado, dice a esclarecer algo los asuntos de lo físico y lo fisiológico, pero no otros asuntos más importantes, como es el caso de la moral; el papel que la filosofía puede asumir hoy, cambiando su enfoque, sus maneras de pensar, es precisamente explicar y orientar en ese campo.

**Epílogo:**

Si pensamos en la historia de la filosofía como una arena de confrontación entre interpretaciones, Dewey, como parte de esa historia, es un intelectual de su tiempo y de su circunstancia, una narrativa más: se pelea con alguien, se deslinda de alguien, se apropia de alguien, etc., por ello, al paso del tiempo, la crítica de su obra, lo ubicó, primero como un gigante del pensamiento, luego como un profesor americano muy ligado al empirismo, luego más como idealista y soñador que como filósofo; conforme el positivismo y la filosofía analítica fueron imponiéndose en la década de los cincuentas del siglo XX en Estados Unidos, se le vió más entroncado con la filosofía especulativa que con el espíritu del empirismo: Parsons y su funcionalismo venían arrasando.

Ramón del Castillo en “Derivas pragmatistas”, dice que para los nuevos Filósofos profesionales, Dewey no había sido el “profesional” de la filosofía, o de la ciencia política, o de la pedagogía, que el nuevo espíritu reclamaba, había sido un militante, un cronista, un ensayista; muchas veces vago, ambiguo o demasiado ceñido a la circunstancia; su postura no era consistente, sonaba ahora a izquierda hegeliana, luego a empirista lógico, luego defendía a Trotsky, para enseguida escribir porque no era comunista, luego criticaba radicalmente la cultura moderna norteamericana y proponía un nuevo liberalismo, etc. Los nuevos expertos preferían un tono más científico y, por supuesto, la neutralidad axiológica. algunos europeos, exiliados en Estados Unidos, como Horkheimer, lo siguieron considerando un craso positivista.; Hannah Arendt, por ejemplo cuestionó duramente ese “Liberalismo radical”, diciendo que al quedar convencido dewey de que la fuente de todos los males era el “viejo individualismo” del Laissez faire, (La crítica de dewey habla de que el viejo individualismo es aquel que subordina la individualidad creativa del espíritu a la escandalosa conservación de un sistema socio-político que enriquece materialmente a unos pocos y que sistemáticamente evade la necesidad de que la sociabilidad en todas sus formas sea empatada a la cooperación en las asociaciones humanas). no se daba cuenta de que su espíritu científico de planificación social también era parte del infierno. “Los juicios complacientes de Dewey sobre los malos tiempos pasados y su fe en un progreso de la humanidad que ha dejado atrás la esclavitud y la servidumbre ocultan su incapacidad para entender que una época de fábricas de muerte y campos de concentración, es también una cultura donde los seres humanos pierden hasta esa utilidad social de la que los siervos y los esclavos no se vieron privados; además, dice Del castillo, citando a Arendt: No es posible estar de acuerdo ni en desacuerdo con Dewey, ya que mientras

que afirma estar muy cerca de la realidad y de la experiencia, se pierde en argumentos tan abstractos que por eso mismo no pueden dejar de ser sólidos, obvios y verdaderos. Vive refugiado en una torre de marfil de abstracciones identificadas con el mismísimo sentido común. Su intención es humanista, pero sus resultados, antihumanistas.

#### **Referencias:**

Ludwig Marcuse. *Filosofía americana. Pragmatistas, politeístas, trágicos*. Guadarrama 1969 Madrid. Original en Alemán (Hamburgo 1959)

Charles sanders Peirce. *El pragmatismo*. colección opuscula philosophica. Editorial Encuentros. 2008

Sidney Hook. *John Dewey. Semblanza intelectual*. Paidós educador. Barcelona. 2000.

Dewey, John. *Viejo y nuevo individualismo*. <pensamiento contemporáneo 73. Paidós Barcelona. 2003

Dewey, John. *Reconstrucción de la filosofía*. Planeta. Barcelona. 1986

John Dewey. *La reconstrucción de la Filosofía* Aguilar 1969 1ª. edición 1955. 2ª. edición 1959).

Nicola Abbagnano. *Historia de la filosofía*. Vol 3. Montaner y simón. Barcelona. 1978

Del Castillo, R. *Derivas pragmatistas*. Descargado en 15/09/2012. <http://www.herdereditorial.com/media/2771/>

# **Pedagogia Freinet: Uma Prática de Educação Radical**

**Helen dos Santos Lazaro<sup>219</sup>**

## **Resumo**

O escrito a seguir concentra-se na obra do professor francês Célestin Freinet, nascido em um vilarejo chamado Gars, na região dos Alpes Marítimos, sul da França, no final do século XIX. Pretende traçar as características libertárias do método por ele praticado durante sua atuação docente, a partir dos anos 1920. Para isso, foram feitas leituras de algumas de suas principais obras, para trazer à tona as marcas de uma pedagogia notadamente de cunho social e também a leitura de textos anteriores à época do professor Freinet, que tratam dos princípios filosóficos da educação anarquista e que contribuíram para a construção do projeto educativo, que visava antes de tudo, à emancipação das classes menos favorecidas. Serão utilizados os seguintes autores e obras: Mikhail Bakunin, *A Instrução Integral* (2003), Silvio Gallo, *A Pedagogia do Risco* (1983), Rosa (2009), Moryon (1989), Élise Freinet, *Nascimento de Uma Pedagogia Popular* (1978) e principais obras de Freinet. É possível notar que a preocupação com a instrução dos oprimidos se faz presente em diversos campos da esquerda socialista, mas ocupa uma posição diferenciada no campo libertário. Os revolucionários anarquistas buscam a instrução integral, onde o sujeito se tornará autogestário em sua própria vida. Torna-se evidente a preocupação com a instrução que venha a ser oferecida de forma igualitária a todas as classes sociais. Neste trabalho entrelaça-se o pensamento e a prática de teóricos como: Bakunin, Faure e Paul Robin, que construíram os pilares centrais da prática educativa libertária, e a obra do professor francês Célestin Freinet. Um professor que faz de sua vida docente uma resistência e um combate aos males da dura realidade das crianças das classes populares, compartilhada por ele durante toda a sua existência. Espera-se, a partir desse diálogo realizado entre obras que retratam experiências clássicas da pedagogia libertária e a obra do professor Freinet, identificar em seu método, características de uma pedagogia que tenha suas raízes nos princípios educativos postulados e postos em prática pelos teóricos anarquistas, que formam o esteio bibliográfico dessa pesquisa, cerca de cem anos passados de seu tempo.

Palavras-chave: Freinet, pedagogia, libertário, povo.

## **Introdução**

Cumprindo o papel de resgatar as características de uma prática educativa pensada pelo povo e para o povo, farei de início um breve apanhado do que foi realizado, a partir de meados do século XIX, sobre essa questão. É importante ressaltar

---

<sup>219</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro – Unirio e integrante do grupo de pesquisa NEB/NEPHEB - Unirio.



que o objetivo desse escrito é resgatar as bases teórica e filosófica de uma prática educativa, que está comprometida em seu cerne com a emancipação das classes menos favorecidas, propiciando a ela condição de sair da situação de alienação, na qual foi imposta por um sistema econômico que beneficia exclusivamente os detentores do capital. Por isso, essa prática educativa, pensada em sua maior parte por teóricos do campo anarquista, é chamada de revolucionária.

## **Primeiros pensamentos libertários sobre Educação**

Tomando como ponto de partida o escrito de Mikail Bakunin, *A Instrução Integral* (2003), observamos que sua defesa é que a educação do operariado deveria ter a mesma qualidade da educação fornecida para a formação da burguesia. Por que se assim não fosse, a educação fornecida às classes menos abastadas cumpriria apenas o ingrato papel de alienar os indivíduos da sua realidade. E desta forma, continuariam na condição de subordinados à classe que recebeu a educação de melhor qualidade: a burguesia. Ao defender seu ponto de vista, Bakunin fala:

Não é evidente que entre dois homens dotados de uma inteligência natural mais ou menos igual, aquele que for mais instruído, cujo conhecimento se tenha ampliado pela ciência e, que compreendendo melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, ou o que se denomina de leis da natureza e da sociedade, compreenderá com mais facilidade e mais amplamente o caráter do meio em que se encontra se sentirá mais livre, será praticamente tão hábil e forte como o outro? (2003, p.60)

Então para ele, o fato da burguesia receber uma educação mais completa e superior a que era oferecida às massas operárias fazia dela a classe dominante e das massas a classe dominada. Para Bakunin, a educação que o operariado deveria receber deveria ser o que ele chamou de “Instrução integral”, e como o mesmo completa, deveria ser “tão completa, como requer a força intelectual do século” (BAKUNIN, 2003, p.60).

Essa Instrução Integral teria alguns princípios. O primeiro seria a construção de uma sociedade sem classes, pois assim poderia ser exercitada a plena igualdade entre os seres e seria o ponto de partida para uma nova organização social. Dessa forma, todos teriam acesso aos mesmos direitos desde o nascimento..

Outro princípio da Instrução Integral seria a construção da liberdade. Essa liberdade não seria uma liberdade individual conquistada por um único indivíduo e sim uma liberdade construída pela coletividade. Dessa forma, a sociedade só seria livre se todos os indivíduos dela assim fossem. Por isso, a educação das crianças deveria apenas partir do princípio da autoridade, pois a criança, na sua primeira infância, ainda não tem

o discernimento dos riscos que está sujeito, e por isso não é capaz de saber o que é ou não é pernicioso a sua vida. Com o amadurecimento gradual da criança, essa autoridade deveria dar lugar à plena liberdade (BAKUNIN, 2003, p.60), construída por ela e pela sociedade em que vive.

Mais um aspecto da Instrução Integral é que o ensino científico ou teórico deve ser dado ao lado do ensino industrial ou prático (BAKUNIN, 2003, p.81). Pois somente dessa maneira seriam formados homens e mulheres que pensam e executam articuladamente em seu cotidiano, e não mais os que pensam e mandam e os que executam, e que conseqüentemente obedecem.

Por último, o aspecto moral, para Bakunin, a formação moral não deveria ser pautada na moral divina, pois esta conduz a uma moral política que não reconhece os direitos de forma horizontal, igualitariamente para todos. Mas os reconhecem pautados na condição econômica privilegiada de alguns. Para Bakunin, a moral humana só deveria dar direito a quem vive de seu trabalho, pois só pelo trabalho se faz o homem (2003, p.83).

Bakunin não foi um professor e sim um revolucionário anarquista. Desposando dessa qualidade, ele foi muito claro ao expor a educação que almejava para as massas operárias e todos os setores oprimidos de sua época. E essa educação não era uma opção de educação desvinculada do meio social e político dessas classes. Ao contrário, o papel dela era justamente tirar essas camadas menos favorecidas da condição subalterna em que viviam e entregar nas mãos dessas mesmas pessoas o poder de decidir o seu destino.

Fato é que a defesa desta educação deixa evidentes os motivos pelos quais instituições escolares foram atacadas pelo Estado e por organizações com interesses semelhantes, como a igreja e os partidos políticos. Pois, ao educar o homem e a mulher para que seja capaz de gerir seu cotidiano, sem a necessidade de um representante político, esta escola estaria formando um novo homem e uma nova mulher para se revoltar contra a organização estatal. Organização esta, que só privilegiava os detentores do capital.

## **Experiências libertárias de educação e a prática pedagógica de Freinet**

É possível notar, a partir de meados do século XIX, algumas experiências libertárias no campo da educação. Ainda sob os efeitos da Comuna de Paris, a

revolucionária Louise Michel, ao ser deportada para campo de concentração, na Polinésia Francesa, montou uma escola que sua prática era baseada no pensamento de Bakunin. Mas Louise Michel ficou mais conhecida por sua atuação nas trincheiras da Comuna do que no campo pedagógico.

O primeiro a por em prática formalmente a concepção de Bakunin sobre educação foi Paul Robin. Considerado o primeiro professor libertário, Paul Robin foi diretor do Orfanato de Prévost, na França, entre os anos de 1880 até 1894. Foi deposto do cargo após uma intensa campanha orquestrada pelos católicos, por oferecer a coeducação entre os sexos (GALLO, 1995, p.90).

Sébastien Faure também foi diretor de outra experiência de escola anarquista, que tinha como base as ideias de Bakunin. Ele também tinha influência do pensamento de outro teórico anarquista: o geógrafo Kropotkin (GALLO, 1995, 127). Essa escola funcionou durante treze anos, de 1904 até 1917, na França e recebeu o nome de *La Ruche* (A Colméia). Não teve muitas inovações com relação à experiência realizada por Robin, mas uma diferença crucial era que a *La Ruche* não estava atrelada ao Estado. Dessa forma, Faure tinha mais facilidade de por em prática as ideias de seus inspiradores.

A despeito de muitas práticas com essas características terem existido a partir da metade do século XIX, algumas não são reconhecidas ainda hoje como práticas educativas libertárias. Uma delas é a escola do professor francês Célestin Freinet, que teve início em 1920, no sul da França (ELISE E., 1978, p.127). Mesmo o professor Freinet tendo utilizado a mesma prática pedagógica empregada por Robin e Faure, alguns insistem ainda em não enquadrá-lo no campo pedagógico libertário. Ao compararmos a prática de Freinet com a experiência libertária clássica de Paul Robin, observamos características semelhantes que denunciam que ambos beberam na mesma fonte, no que diz respeito a sua prática educativa.

Destacamos por exemplo a defesa de Robin quando se refere ao primeiro momento da educação; para ele, neste momento a criança deve trabalhar de modo que desenvolva principalmente os sentidos, para que sua percepção e observação a respeito do novo fossem desenvolvidas, de modo que este novo tornasse parte de seu universo (GALLO, 1995, p.95).

Essa é uma das semelhanças entre a prática de Robin e a prática de Freinet, onde as primeiras atitudes do professor francês era deixar que a criança sentisse, tocasse,

cheirasse o novo, para se familiarizar e afastar de vez o mistério do desconhecido que a ameaça. A essa experiência Freinet deu o nome de tateamento (FREINET, 1996, p.26).

Na escola de Freinet, assim como na escola de Robin e de Faure, também existiam classes com crianças de idades variadas (GALLO, 1995, p. 104-143). Essa opção se dava unicamente em função da habilidade física que vai se desenvolvendo com o passar do tempo. Por exemplo, uma criança de oito anos tem habilidade semelhante à de uma criança de sete ou nove anos, por isso ela deve ficar em um grupo diferente das crianças de doze ou treze anos.

No Orfanato de Prévost, por exemplo, é no período da primeira infância que era propiciado o primeiro contato das crianças com a ciência, através dos jogos. Pois desta forma estaria estimulando o interesse da criança a qualquer conhecimento científico. A essa prática Freinet deu o nome de jogos-trabalho (FREINET, 1996, p.26). Para ele, os jogos “atendem as necessidades tão misteriosamente imperiosa de transmitir a vida, para assegurar a perpetuação da espécie.” (FREINET, 1998, p.227).

Notadamente nessas duas experiências, os jogos não foram utilizados de forma arbitrária, desvinculados do dia a dia do aluno. Como relata Freinet, era bastante diferente da forma como os jogos eram utilizados em outras tendências pedagógicas da época, que buscavam exercer apenas duas metas: ou consideram os jogos estimuladores, com a finalidade de inserir o aluno no mundo da obrigação dos deveres e das lições, ou o uso dos jogos seria apenas o artifício que o educador tinha de manter o silêncio e a ordem entre os seus alunos. (FREINET, 1996, p.26).

Na experiência da escola de Robin, os jogos eram associados ao avanço dos estímulos sensitivos da criança e na escola de Freinet, os jogos eram parte da necessidade de satisfação dos interesses de perpetuação da espécie. Podemos citar como exemplo, uma menina que ao brincar com sua boneca, imagina que ela é sua filha e está doente, e por isso chora. Este fato é visto tanto na experiência de Robin quanto de Freinet, como um jogo, no qual esta menina está desenvolvendo estímulos sensitivos de preservação da vida. Por isso, a menina se preocupa em solucionar a doença da “sua filha” de forma mais adequada, para que cesse o mal que a atinge, retirando-a do sofrimento.

Outra experiência relatada sobre a experiência do professor francês Célestin Freinet, em Bar-sou-Loup, foi a Imprensa Escolar. Nesta imprensa eram, inicialmente, confeccionados os textos elaborados pelos próprios alunos daquela escola. Essa atitude de Freinet não foi algo totalmente inovador no campo da educação, pois na

comunidade-escola<sup>220</sup> *La-Ruche*, de Faure, também existia um espaço destinado à impressão e encadernação de textos confeccionados pelas próprias crianças (GALLO, 1995, p.145).

O aparecimento dos textos impressos pelos alunos, na escola de Freinet, tomou o lugar da leitura dos manuais ultrapassados, fornecidos pelo governo local (ELISE E., 1978, p.48). O fato da escola de Freinet ser subordinada ao governo, como a de Robin, não dava a ela autonomia para utilizar o material didático que o professor considerasse mais adequado à realidade local. Foi então que o professor Freinet tomou a mesma atitude que seus antecessores e passou a, junto com seus alunos, elaborar seus próprios materiais didáticos, tornando o dia a dia da classe muito mais vivo e, de certa forma, criava uma intimidade com aquele material que manuseavam.

O que Freinet pretendia, de fato, com o uso dos textos elaborados pelas próprias crianças, era estreitar a ligação delas com o seu meio social. Através desses textos foi possível conhecer a ação do meio sobre a criança e também o inverso: como a criança se relaciona com o local em que ela está inserida. E assim, Elise Freinet define o que foi a Imprensa Escolar, na escola Freinet:

A imprensa não foi somente um processo de tornar a criança ativa no sentido muscular e intelectual do termo, por oposição à imobilidade estática imposta pela escola tradicional; também não foi uma simples ocasião para o reavivar do interesse escolar das crianças por esta ou aquela disciplina. Foi muito mais do que isso: revelou a Freinet a personalidade psicológica e humana da criança com o seu movimento constante e em permanente ligação com o meio (1978, p.45).

A imprensa escolar cumpriu não só o papel descrito por Elise Freinet, mas também passou a ser importante ferramenta para a transposição das barreiras impostas pela distância geográfica que separava aquela escola do mundo. Por meio desses textos, os alunos de Freinet passaram a se comunicar com alunos de outras partes da França e até fora dela. O que fez com que eles pudessem saber como era a realidade de quem estava fora daquele lugar, cumprindo assim o papel internacionalista da educação.

Com o aprimoramento do uso da imprensa, surgiu a revista *La Gerbe* na escola de Freinet (FREINET E., 1978, p.73). Essa revista passou a existir com a mesma finalidade que o “Boletim do Orfanato de Prévost” e o “Boletim da Colméia”: fazer a divulgação dos acontecimentos daquelas escolas, suas produções tanto no campo da cultura local como na iniciação à ciência. Todas elas contavam com o apoio de colaboradores externos, ligados à causa da educação dos oprimidos, e tinham

---

<sup>220</sup> Era dessa forma que Sèbastian Foure se referia a escola. Cf. GALLO. *Op. Cit.* p 140.

participação ativa das crianças dessas escolas (DOMMANGET,1972, pp. 378-379 *apud* GALLO, 1995, p.129).

Refletindo sobre o papel que a escola de Freinet assumiu ao utilizar a imprensa, é possível verificar que ela voltou os olhos para o seu público e passou a estar profundamente enraizada naquele meio social. Isso fez com que Freinet assumisse decididamente, em sua vida – tanto no campo do magistério quanto no campo social – apenas uma responsabilidade: a renovação da sociedade. Pois “nada de profundo seria feito pela educação, se a sociedade continuasse a ser uma madrasta para a maioria de seus filhos” (FREINET E. 1978, p.46).

Essa questão presente na vida de Freinet vai ao encontro da afirmação que Bakunin faz, ao dizer que:

Sim, não há dúvida de que os operários farão todo o possível para obterem tanta instrução quanto possam nas condições materiais em que atualmente se encontram. Mas, sem se deixarem dissuadir pelos cantos de sereia dos burgueses e socialistas burgueses, concentrarão seus esforços, antes de mais nada, nesta importante questão de sua *emancipação econômica*, que deve ser a matriz de todas as outras (2003, p.94).

A preocupação com a emancipação da classe social que esses alunos estavam inseridos não era privilégio apenas da prática pedagógica desposada por Freinet. Seus companheiros anteriores também tiveram essa preocupação, e por isso fizeram o uso de algumas instruções deixadas por Bakunin. Entre elas, a de que todos têm o direito, inclusive, a um nascimento higiênico, para que o indivíduo completo fosse construído a partir da mesma origem (BAKUNIN, 2003, p.91).

Essa preocupação se fez presente na prática de Freinet, quando ele punha a saúde dos pais e a luta contra as doenças que os atingiam prematuramente como pontos essenciais a considerar para o nascimento de uma criança. A preocupação com o ambiente que iria receber um recém-nascido e a conduta dos pais durante os primeiros anos da infância da criança, também era preocupação de Freinet (FREINET, 1996, p.18). O que, mais uma vez, o leva a estar na mesma linha de raciocínio de Bakunin, que diz que a autoridade dos pais deve dar lugar à liberdade plena, à medida que a criança vai adquirindo maturidade (BAKUNIN, 2003, p.83).

A questão da higiene pessoal também era uma das principais preocupações da *La Ruche* e de Prévost. Através do ambiente escolar, tanto Robin quanto Faure, notavam que as crianças, e suas respectivas famílias, eram atingidas por diversas mazelas derivadas apenas da falta de cuidado ou falta de conhecimento (GALLO, 1995, p.115). Então, era essencialmente necessário, que esses cuidados que faziam toda a

diferença no que diz respeito à existência digna dos indivíduos, fossem amplamente divulgados em toda a classe oprimida.

Diante de tantos pontos de convergência entre as práticas educativas utilizadas por Robin, no Orfanato de Prévost e por Faure, na comunidade-escola *La-Ruche* com a prática pedagógica utilizada por Freinet durante a sua vida no magistério, também é possível observar que esses três professores estavam muito próximos da educação que Bakunin propôs para a classe operária em *A Instrução Integral* (2003):

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para vida intelectual como para a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a serem pessoas completas (BAKUNIN, 2003, p.78).

Essas escolas, tomadas como pontos de análise, estiveram comprometidas com a instrução integral para todos, na medida em que não recusavam alunos apenas pelo fato de não pertencerem as classes menos favorecidas. Aceitavam todos os alunos que apareciam em suas escolas e que fosse possível acolher. No entanto, no caso da *La-Ruche*, havia apenas quarenta vagas. O que fazia com que algumas crianças deixassem de ser atendidas, mesmo sendo necessitadas<sup>221</sup>.

Outro ponto de relevância na proposta educacional de Bakunin é que “ao lado do ensino *científico ou teórico*, deve haver necessariamente o ensino *industrial ou prático*” e completa: “Só assim se forma o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe”. (BAKUNIN, 2003, p. 81) Esse ensino industrial seria dado por meio do contato com a prática daquele fazer.

Para isso, era necessária a existência da *oficina-escola*, termo usado por Proudhon<sup>222</sup> para fazer referência ao lugar onde a manipulação das coisas seria possível. Onde se tornaria possível o aluno por em prática o conhecimento teórico, e a partir desse contato fosse possível o entendimento e a formulação de novos conceitos teóricos (GALLO, 1995, p.56). Essa importante ferramenta, que se tornou indispensável para a educação dos menos favorecidos, esteve presente na *La-Ruche* e em Prévost, como era de se esperar.

Proudhon também tinha clareza da dificuldade de criar, em cada escola, uma ou várias oficinas e por isso acreditava que seria mais fácil levar a escola até a oficina

---

<sup>221</sup> Cf. GALLO, *Ibidem*, p.131. O fato de ser uma escola não vinculada ao poder estatal, limitava a quantidade de alunos a um número bastante reduzido. Sébastien Faure aplicava parte de seus lucros com conferências realizadas em toda a Europa sobre a experiência da *La-Ruche*.

<sup>222</sup> Pierre-Joseph Proudhon – teórico anarquista francês da segunda metade do século XIX.

(GALLO, 1995, p.57). E foi essa a atitude do professor Freinet ao notar a impossibilidade de construir a oficina na escola onde ministrava suas aulas.

Durante a sua primeira experiência docente, em 1920, na cidade de Bar-sou-Loup, ele organizou uma visita dos alunos a oficina do artesão da aldeia local. Os alunos puderam participar, perguntar e compreender as técnicas utilizadas por aquele artesão durante o seu trabalho. Ao chegar novamente na escola, construíram junto um rudimentar tear, onde puderam tecer uma peça de roupa para aquecer um mais necessitado daquele local (FREINET E., 1978, p.32). Este foi o modo encontrado por Freinet para vincular o ensino teórico ao prático.

As diversas visitas, realizadas pelas crianças, aos locais de trabalho da aldeia trouxeram inúmeros resultados positivos para a classe. O que fez Freinet amadurecer suas ideias<sup>223</sup> sobre a indissociabilidade entre a teoria e prática no que diz respeito à formação da classe trabalhadora. Esse amadurecimento possibilitou a Freinet a aproximação com as concepções de Robin, Faure e Bakunin. Eis o que ele afirma em seu livro *Para uma Escola do Povo* (1996):

Queremos a educação pelo trabalho, uma cultura saída da atividade laboriosa das próprias crianças, uma ciência filha da experiência, um pensamento incessantemente definido no nível da matéria e da ação. É por isso que oficinas de trabalho, sala comum, auxílio do professor são as condições inseparáveis de um mesmo todo, que é a formação da criança e, além dela, a formação do homem, do cidadão da nova sociedade popular (FREINET, 1996, p. 56).

Esse pensamento fez Freinet ir mais longe e se opor a determinada concepção pedagógica que já existia em alguns países europeus, declarando que:

É justamente contra tal concepção pedagógica que nos erguemos, contra essa separação anormal entre a classe intelectualizada e a oficina ativa, que prepara essa dualidade social dos trabalhadores manuais condenados à mediocridade e uma classe intelectual, tanto mais presunçosa quanto estéril (FREINET, 1996,p.56)

Evidencia-se nesta citação que a posição de Freinet, a respeito da educação, estava em perfeita conexão com as ideias que Bakunin. Torna-se claro que a educação que ele praticava estava na busca da libertação dos oprimidos.

## Considerações Finais

Resta-nos apenas pensar que se a prática pedagógica realizada por Freinet, durante os seus quarenta anos de vida dedicados ao magistério, não está totalmente inserida dentro do programa educacional pensado por Bakunin, ela está partilhando

---

<sup>223</sup> Fala-se em ideias por que Freinet não foi mencionado, na bibliografia utilizada, o fato dele ter lido sobre o tema.



radicalmente das mesmas ideias filosóficas defendidas por ele, em seu texto *A Instrução Integral* (2003). E por isso, colocar-lhe em um campo educacional onde não sejam respeitadas tais teorias seria sacrificar parte importante da obra de um educador, que teve como único desejo a abolição do sofrimento dos oprimidos. E isso fica evidente quando declara que: “O único objetivo dos nossos esforços só pode ser por uma sociedade... em que toda e qualquer forma de exploração do homem pelo homem tenha sido abolida...” (FREINET E. 1978, p. 172)

Se no decorrer de sua vida alguns fatos o afastaram da prática de vida libertária, como o caso da sua filiação ao partido comunista francês, deve ser considerado também o motivo desse mesmo partido tê-lo desvinculado do seu quadro de base (FREINET E. 1978, p.245).

Se sua prática pedagógica não é uma prática educativa anarquista, ela também não está no campo político e filosófico partilhado pelos escolanovistas. Se assim fosse, ele não teria se afastado, nem mesmo criticado os teóricos que partilhavam das ideias do movimento Escola Nova e trilhado seus últimos anos na carreira docente em uma escola autônoma, construída por ele e contando com a ajuda de poucos companheiros que acreditavam no seu projeto de emancipação dos menos favorecidos (FREINET E., 1978, 463).

Se esta não foi uma prática pedagógica libertária, ao menos é muito seguro afirmar, tomando como base todo o relato de sua vida no magistério e suas semelhanças com os teóricos reconhecidamente libertários, tratados no texto, que é uma prática pedagógica inserida pelas suas raízes no mesmo campo da pedagogia que defendia a luta contra alienação e a favor da emancipação do povo oprimido.

## Referências Bibliográficas

BAKUNIN, Mikail. *A Instrução Integral*. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

FREINET, Élise. *Nascimento de Uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet*. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.

MARTINS, Angela Maria de Souza. *Pedagogia Libertária e a Educação Integral*. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../6F24ICKQ.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../6F24ICKQ.doc). Acessado em: 23/09/2012

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROSA, Claudia Santa. A Praxis Político-Pedagógica de Freinet e o Contributo para a Escola do Século XXI in Ângela Maria Souza Martins e Nailda Marinho da Costa Bonato (Orgs). *Trajetórias Históricas da Educação*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

# O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO SUL-AMERICANA ANALISADA PELA ÓTICA FILOSÓFICA DE FREIRE-

**Leoni Maria Padilha Henning**

UEL

## RESUMO

Considerando que a Filosofia da Educação é uma disciplina filosófica que se ocupa do problema da educação, o presente trabalho se propõe a apresentar alguns dos elementos fundamentais da Filosofia da Educação freiriana, a qual foi esboçada pelo seu autor já nos primórdios de sua produção intelectual a partir das suas preocupações iniciais com o problema educacional brasileiro, especialmente aqueles inspirados pelo contexto nordestino em que Freire viveu importante parte de sua vida, desde o seu nascimento em 1921. Para atender a esse interesse, o estudo focaliza primeiramente a obra *Educação e atualidade brasileira* escrito em 1959. Contudo, sabemos que em suas obras posteriores, o problema da educação vai ganhando maiores dimensões abarcando as propriedades inerentes à América Latina, tomando proporções cada vez mais abrangentes. Em seu livro *Educação em mudança* (Buenos Aires, 1976) o autor amplia as categorias de dominação/passividade/libertação dentre outras, bem trabalhadas na emblemática *Pedagogia do oprimido* (manuscrito em português de 1968), aprofundando a problemática presente no contexto das chamadas sociedades fechadas, dominadas, sociedades alienadas, sociedades em transição, etc., analisando o papel do educador nos âmbitos possíveis de instauração e solidificação da *praxis*. Freire assim constrói as suas elaborações teóricas em torno do problema educacional, que passa a ser o problema do homem que vive em condições desumanizantes de exploração de uns sobre os outros e, conseqüentemente, de desigualdade e injustiça, situação em que a humanidade em geral circunscreveu a sua existência e a qual urge transformar, libertando-se. Sua pedagogia da humanização assevera o seu compromisso com o homem no sentido de capacitá-lo a operar mudanças radicais estruturais da sociedade e de neutralização de qualquer fator impeditivo de realização do “ser mais”, sua vocação ontológica. Ocupando-se do problema da educação, de fato, o problema do homem, o autor surpreende pela sua criativa e peculiar forma de pensar o mundo, de escrever e de re-escrever continuamente em torno desse problema. A ótica de análise freiriana é, no entanto, enriquecida continuamente por uma gama de experiências, ideias, conceitos e ensinamentos os mais variados que, embora colhidos de diversos outros autores e de variados contextos, ganham uma interpretação genuína dentro do âmbito do seu pensamento, construído e amadurecido durante toda a vida do notável filósofo da educação brasileira até a sua morte ocorrida em 1997.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Educação - Problema da Educação - Paulo Freire

INTRODUÇÃO – Paulo Freire, desde a sua infância e juventude, viu-se diante da situação miserável do homem nordestino, cuja pobreza e dificuldades de sobrevivência em solo árido do sertão e das contingências igualmente limitantes das grandes cidades da região, o desafiaram a interpretar as razões de tamanha pauperização, ampliada à própria cultura letrada, e a construir um significado cabível para além das relações locais, tornando-se assim um dos intelectuais que melhor expressou o problema do homem brasileiro e, quem sabe, o problema do próprio homem sul-americano. Sensível às questões culturais expressas pela linguagem dos seus conterrâneos logo observou uma relação estreita da inoperância de um vocabulário circunscrito a uma correspondente situação opressiva em que homens e mulheres viam-se submetidos, sem mesmo disso haver consciência e nem mesmo sem nutrir qualquer desejo e possibilidade efetiva de se valerem de um móbil de ação de transformação. Partindo desse problema sócio-antropológico de fundo político e de expressão do poder, localiza na educação uma referência central interpretativa, campo no qual desenvolve um corpo de conceitos filosófico-educacionais embasado em seu admirável conhecimento de autores afiliados aos mais diversos matizes teóricos. Nesse contexto produz a sua primeira obra *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959, em que aponta para o problema da dominação presente nas relações sociais em que os humanos preservam o *status quo* favorável economicamente a apenas uma parcela da população, mas nefasta a todos os homens e mulheres em sua realização do que chama de sua vocação ontológica de ‘ser mais’, a saber, em sua destinação construtiva de humanização. A partir daí escreve o manuscrito em português de 1968, *Pedagogia do oprimido* -já no exílio, ocasionado pela situação política em que vive o Brasil desde o Golpe Militar de 1964 - onde sistematiza as suas ideias em torno das condições desumanizantes agravadas por uma educação ‘depositante de noções e valores comprometidos pelo projeto de dominação’, apenas aparentemente benéfica para a inserção dos homens e das mulheres na sociedade e no mercado de trabalho.

É importante pontuarmos que Freire deflagra sua visão interpretativa inicial a partir da situação dos anos 50 e 60 em que se discute o projeto desenvolvimentista nacional em vista da inserção do Brasil na corrida de desenvolvimento econômico e industrial traçado pelas grandes nações. Contudo, sua perspectiva politizante vai sendo construída gradativamente, o que foi enriquecido pelo distanciamento das cercanias que rondavam seu olhar sensível em torno do seu povo, e o que foi ocasionado pelo exílio e pelas suas experiências ampliadas. Como mostra Scocuglia:

Quanto à sequência relativa ao binômio educação-política[...], podemos afirmar que: (1) em *Educação e atualidade brasileira*, Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* [...] advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psico-pedagógica; (3) enquanto na *Pedagogia do oprimido* postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica (p. 327).

Desse modo, o problema antropológico em geral, e da educação, em particular, vai ganhando maiores dimensões. Observamos também, principalmente no que tange ao seu livro *Educação em mudança* (Buenos Aires, 1976), que mesmo em situação de exílio, o seu pensamento vai abarcando as propriedades inerentes ao local imediato em que vive parte significativa de sua vida mas que atinge o continente sul-americano, tomando proporções cada vez mais abrangentes. Neste livro, o autor amplia as categorias de dominação/passividade/libertação, dentre outras, aprofunda a problemática presente no contexto do que designa por sociedades fechadas, dominadas, sociedades alienadas, sociedades em transição, etc., analisando aí o papel do educador em âmbitos possíveis de instaurar e solidificar a *práxis* e de realizar os objetivos indispensáveis à libertação de todos. Sua proposta de uma ‘pedagogia libertadora, problematizadora, conscientizadora e, portanto, da humanização’ vai tomando assim um perfil cada vez mais particularizado.

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO SUL-AMERICANA - Em *A voz do biógrafo brasileiro – a prática à altura do sonho*, Moacir Gadotti assim se expressa num texto originalmente elaborado para a primeira parte do livro *Paulo Freire, uma biobibliografia* (1996):

O pensamento de Paulo Freire - a sua teoria do conhecimento - deveser entendido no contexto em que surgiu - o Nordeste brasileiro -, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na "cultura do silêncio", como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" para a participação na construção de um Brasil, que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 2012, p. 02).

Desse modo, Freire confere ao educador uma tarefa hercúlea ‘de compromisso’ em auxiliar os ‘oprimidos’ em sua retirada da condição de alienação e de injustiça em que vivem, o que só é possível apenas com uma consciência e ação de outra natureza. Contudo, antes, o próprio educador deve ter pleno domínio dessa situação, qual seja:

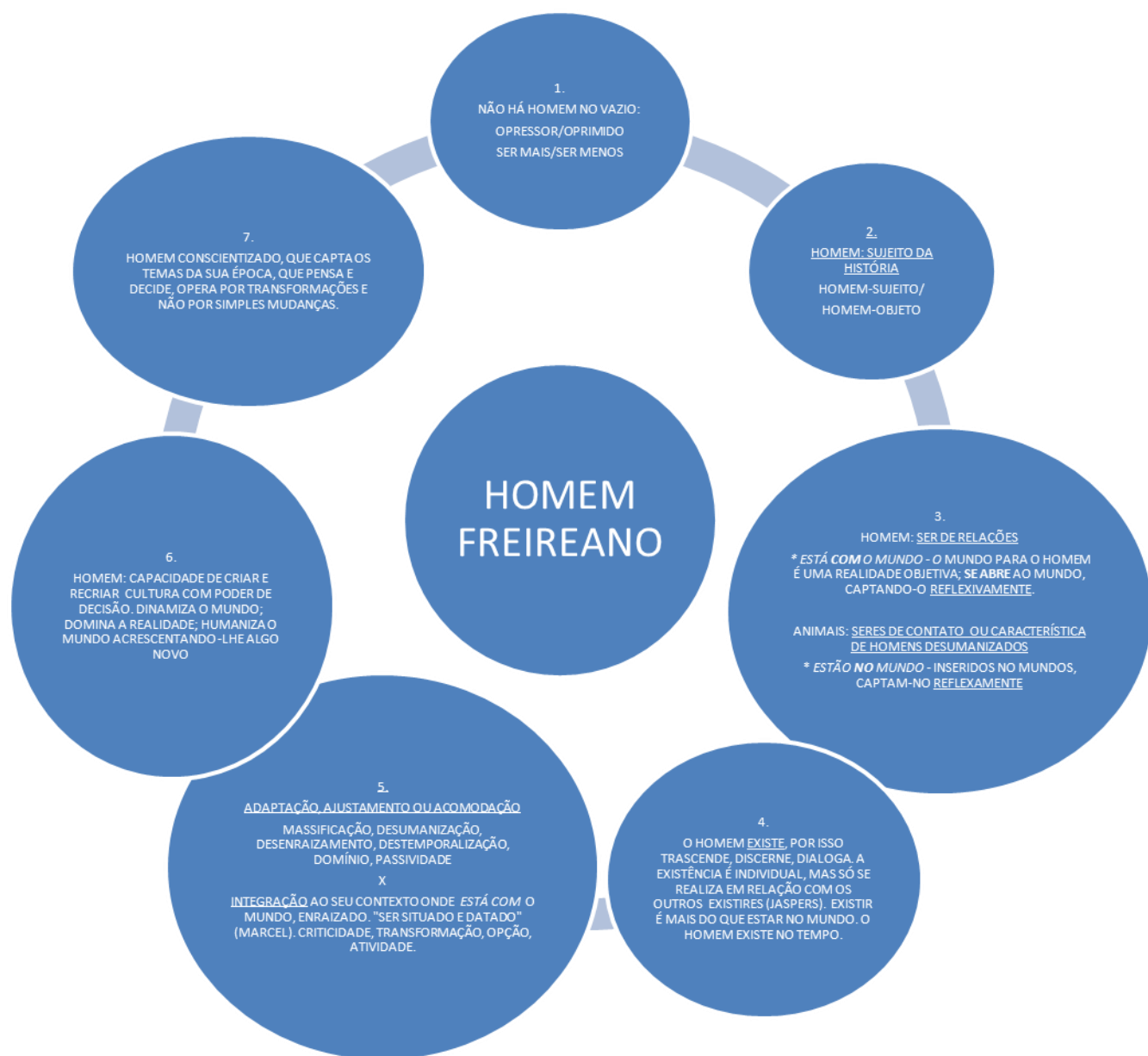
É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, s/d, p. 07).

Nesse sentido, Freire constrói as suas elaborações teóricas em torno do problema educacional, que passa a ser o problema do homem que vive em condições desumanizantes de exploração de uns sobre os outros e, conseqüentemente, de desigualdade e injustiça, situação em que a humanidade circunscreveu a sua existência e a qual urge transformar, libertando-se. Sua pedagogia da humanização assevera o seu compromisso com o homem no sentido de capacitá-lo a operar mudanças radicais de neutralização de qualquer fator impeditivo de realização do ‘ser mais’.

Sua proposta teórica não está livre, contudo, de diversos impasses, muitos dos quais o próprio autor confessou ter continuamente se confrontado ao longo de sua produção. Como defender uma pedagogia claramente diretiva e orientada por objetivos libertadores sem, contudo, não se constituir em uma proposta igualmente ideológica? Como ser diretivo sem prejudicar a dialogicidade? Eis alguns dos impasses em que o próprio Freire não esteve imune. Nesse panorama observa-se a valorização de uma direção pedagógica necessária e capacitada para o enfrentamento desse estado de dominação imperante e de implementação de um novo modelo educativo que propicie a realização própria à humanização e libertação de todos.

Ocupando-se do problema da educação, de fato, o problema do homem, o autor surpreende pela sua criativa e peculiar forma de pensar o mundo, de escrever e de re-escrever continuamente em torno desse problema. A ótica de análise freiriana é, no entanto, enriquecida continuamente por uma gama de experiências, ideias, conceitos e ensinamentos, os mais variados, que embora colhidos de diversos outros autores, ganham uma interpretação genuína dentro do contexto do seu pensamento, construído e amadurecido durante toda a vida do notável filósofo da educação brasileira.

Nesse sentido, apresento abaixo algumas noções integradas entendidas, a meu ver, como fundamentais para a compreensão da Filosofia da Educação freiriana, pelo menos, enquanto uma boa parte significativa de sua proposta.



OUTROS PONTOS COMPLEMENTARES DE REALCENO PENSAMENTO FREIREANO– Partindo de alguns pontos de destaque presente na obra do autor pernambucano, advertimos que não estamos pretendendo neste espaço particular deste estudo, apresentar uma análise das procedências e identificações teóricas desses elementos. Basta-nos, todavia, aqui apresentá-los, com o fito de provocar o estabelecimento de relações pautadas em outras leituras complementares, as quais poderão ser buscadas em outros estudos.

No que diz respeito à noção de ‘transcendência humana’, esta não se refere ‘apenas’ à espiritualidade ou à capacidade de auto-objetivação humana, (transitividade da consciência) distinguindo por isso o ‘eu’ do ‘não-eu’.

- 1) A transcendência está para o humano na raiz da finitude, na capacidade da própria consciência da finitude. Assim, entendendo-se inacabado, finito, o homem liga-se à plenitude com o seu Criador através da ‘libertação’, retornando à sua Fonte pelo amor que o liberta.
- 2) Descobre assim sua ‘temporalidade e historicidade’, discerne, “atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (2005, p. 49); pode entender a ‘cultura’ que é feita no tempo e da qual pode ter consciência. Emerge do tempo, discerne e transcende o tempo. Escapa assim do tempo unidimensional; se coloca fora do tempo, foge do hoje permanente.
- 3) O sentido consequente do tempo só é possível quando escapa dessa unidimensionalidade do tempo, produzindo a situação inédita da ‘emersão do tempo’.
- 4) Nesse sentido, o homem é mais do que apenas biológico (vive no mundo natural) ou cultural (possui poder de criar cultura), pois ‘pode interferir na realidade para modificá-la e, assim, sua ingerência o faz escapar da passividade.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura (2005, p. 49 – grifos nossos).

- 5) A ‘tragédia do homem moderno’ é descrita pelo autor do seguinte modo:

[...] hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez,



sem o saber à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se (2005, p. 51).

- 6) É preciso atuar segundo a própria vontade, sabendo o que se quer, o que se pensa e o que se sente. Quando isso não acontece, resta ao homem o *ajustamento*, as prescrições de outrem, adaptando-se à autoridade, adotando um ‘eu’ que não lhe pertence. Citando Fromm: “Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham” (FREIRE, 2005, p. 52).
- 7) Para ser um ser ‘integrado’ ao mundo, e não apenas adaptado ou ajustado, é preciso que seja capaz de ‘apreender, captar os temas e tarefas de sua época’ tornando-se atento, capaz de captá-los e de intervir no mundo realizando as tarefas necessárias, com uma visão nova dos velhos temas.

Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação, como *sujeito* ou sua minimização como *objeto*, dependem, em grande parte de sua captação ou não desses temas. Quanto mais dinâmica uma época na gestação de seus temas próprios, tanto mais terá o homem de usar [...], “cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais”. Exatamente porque, só na medida em que se prepare para esta captação, é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas [...] A fim de que possa perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em bases de afirmação e de plenificação, e valores do *ontem*, em bases de preservação. É este choque entre um *ontem* esvaziando-se mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador (FREIRE, 2005, p. 52-54).

PALAVRAS FINAIS –A análise de Freire admiravelmente incorpora os povos sul-americanos, clamando por mais justiça social e aparelhamento educacional da população do continente para o enfrentamento da opressão, da pobreza, da alienação, da supressão dos seus direitos, como também, para a construção de uma comunhão das gentes latino-americana numa sociedade efetivamente transformada. Centralizando suas preocupações na esfera educacional, Freire escreve, já no entardecer de sua vida, a sua *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*(1996) com o objetivo de incentivar uma preparação ético-estética do professor comprometido com a pesquisa e com os saberes técnicos, mas sobretudo, com os conhecimentos humanos mais elementares em vista da convivência social e efetivamente democrática.

É certo que Freire não aprofundou muitas dessas questões, tornando muitas delas apenas como boas sugestões pautadas em admiráveis intuições e formação impecável. Mas, é igualmente certo, observarmos as enormes contribuições que o autor propiciou em referência à identidade e à problemática de fundo do homem latino-americano, o qual a partir dessas sugestões poderá encontrar traços de uma rota condutora a um saudável auto-conhecimento, mais liberto da alienação e dos preconceitos que enredam a sua complicada identidade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Educação em mudança*. Trad.: Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 12ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 07 (versão digital).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, 17ª Edição, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª Edição, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 28ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. *A voz do biógrafo brasileiro – a prática à altura do sonho*. Disponível <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000011>> Acesso em: 01/12/2012.

SCOCUGLIA, C. A. *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*. Disponível <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/scocuglia.pdf>> Acesso em: 01/12/2012.

## Investigación, experiencia y comunicación

### Beatriz Fabiana Olarieta

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
FAPERJ

José: ¿Cómo yo, que no pienso como él, puedo entender su pregunta? ¿Cómo su pregunta puede ser mi pregunta?

Ángel: ¿Y cómo tu pregunta se hace tuya?

(Fragmento de una conversación durante una experiencia de filosofía con niños acontecida en 2005)

Letícia: Yo entendí las palabras, pero no entendí lo que él dijo.

(Fragmento de una conversación durante una experiencia de filosofía con niños acontecida en 2008)

### *Experiencia y singularidad*

A partir de la experiencia de acompañar a un grupo de niños que participa del proyecto de filosofía desarrollado por el Núcleo de Estudios Filosóficos de la Infancia de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado del Río de Janeiro en escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias, esta comunicación plantea algunas cuestiones que giran en torno a la relación entre la experiencia y la lenguaje.

Es este el intento de comenzar a buscar caminos para abordar una investigación que se encuentra ligada a esa experiencia o, mejor dicho, es la búsqueda de una posición o de una forma que permita escribir sobre esa experiencia, que permita abordarla.

Pensar en transformar una experiencia, que siempre es singular, en el foco de una investigación nos interpela respecto a la comunicabilidad de esa experiencia: ¿Qué de aquello que se nos presenta a partir de las conversaciones y de los gestos que surgen en los encuentros con un grupo de niños entre las cuatro paredes de un aula puede ser comunicado a otros a medida que la investigación va desarrollándose? ¿Qué de lo experienciado es posible dar a conocer a otros? ¿Cómo hacer que las palabras no se despeguen de esa experiencia de la cuál surgen? ¿Qué tipo de lenguaje nos permitiría no sólo decir a otros sino también decirnos?

De alguna forma, las preguntas de José y Ángel, señalan este problema. José se pregunta sobre la posibilidad de comunicación de una experiencia: “¿Cómo yo, que no pienso como él, puedo comprender su pregunta? ¿Cómo su pregunta puede ser mi pregunta?”, José está preocupado por cómo Ángel podrá pasarle el sentido que su cuestión tiene para él, por cómo la experiencia de Ángel, o sea, el lugar desde donde se pregunta, desde donde las cosas adquieren sentido para él pueden encontrar alguna acogida en José que las está escuchando. Él está preocupado porque puede entender las palabras del compañero, pero al igual que Letizia, duda sobre la posibilidad de poder entender lo que él está queriendo decir con ellas.

Del otro lado está Ángel, quien se encuentra ante la dificultad de tener que comunicar la particularidad de su experiencia usando las palabras del diccionario, esas que son comunes a todos, esas de las cuales todos sabemos el significado. Pero, esas palabras parecen perder precisión para transmitir sus cuestiones, esas preguntas que son sólo de él. Eso que le es propio ¿no se verá de alguna forma desvirtuado al ser puesto en un lenguaje público y común? ¿O será que Ángel no supo escoger las palabras adecuadas? ¿Debería dedicarse a buscar palabras cuyos significados expresen con mayor exactitud su particular forma de ver el asunto que está siendo discutido para que José pueda comprenderlo y pueda apropiarse de su cuestión? ¿Qué tipo de relación con las palabras deberá establecer Ángel para que aquello que le es propio pueda, de alguna forma, llegar a los otros? ¿Será eso posible?

A su vez, Ángel llama la atención de José sobre una cuestión anterior: “¿Y cómo tu pregunta se hace tuya?” ¿Cómo algo que pasa se vuelve para José algo propio? ¿De qué manera las preguntas formuladas y oídas pueden encontrar en nosotros un lugar donde anclarse? ¿De qué manera una experiencia llega a ser la experiencia de alguien? ¿Qué tipo de relación hace con que aquello que sucede en nuestra presencia llegue a ser una experiencia propia, nos suceda?

Ese abanico de preguntas que abre las preguntas de José y de Ángel es el que nos acompaña a aquellos que, puestos en la condición de investigar, queremos transformar una experiencia atravesada con un grupo de niños en materia de esa investigación, que pretendemos volver sobre ella y dar a conocer lo que a partir de ella podemos pensar. Participamos con los niños de una serie de encuentros, nos que pasan cosas. De todo lo que pasa en esos encuentros sólo algunas conversaciones, algunos gestos, algunas circunstancias nos afectan y adquieren sentido para nosotros. Ayudados por las letras de

un teclado depositamos sobre un pantalla los registros que intentan conservar lo vivenciado. Escribimos y exploramos los sentidos que se gestan en nosotros a partir de esa experiencia. Pero, no escribimos sólo para nosotros. Escribimos también para que otros lean o escuchen esas palabras y las comprendan. Hacemos públicos esos sentidos que fuimos tejiendo con palabras. En ese proceso se va haciendo evidente que hay una distancia entre lo que pasa y lo que nos pasa, primero, entre lo que nos pasa y nuestras palabras, después, y, finalmente, entre lo que nuestras palabras pretenden decir y la apropiación que de ellas puedan hacer los otros. La experiencia enredada entre las palabras va tomando forma a partir de ellas, que intentan dar cuenta de lo que pasó con los niños, del sentido que yo encuentro en eso y de llegar a los otros, de abrir una brecha en la experiencia ajena, de encontrar alguna resonancia en ella. ¿Cómo atravesar esas fisuras?

Ángel le señala a José, y nos señala que frente a la pregunta por la posibilidad de comunicación de la experiencia aparece la necesidad de detenernos en la cuestión misma de la experiencia. Dependiendo de lo que consideremos que sea la experiencia variará el tipo de tratamiento que le demos al ponernos en relación con ella para pensarla y tratar de generar algún tipo de saber. La pregunta por la posibilidad de transmitir una experiencia a otros es acompañada por la pregunta por el modo en que algo se transforma en una experiencia para nosotros.

Dependiendo del modo en que pensemos la experiencia lo que de ella esperamos o el abordaje que de ella haremos será diferente y diferentes serán los problemas que se nos plantean.

Nos apartamos aquí del tratamiento de la experiencia que hace la ciencia. En realidad, ésta se aboca a un trabajo de expropiación de la experiencia. Nace de una desconfianza en la experiencia sensible que puede confundirnos, como temía Descartes. La ciencia se entrega, entonces, al trabajo de darle estabilidad, exactitud y previsión a esa experiencia engañosa, sometiéndola a la lógica de las cantidades que tranquilizan al proporcionar certeza, estabilidad, posibilidad de calcular, de prever. La ciencia coloca a la experiencia fuera del hombre y la dirige al ámbito propio de los instrumentos y del cálculo. Capturada bajo la forma de experimento es digerida por un método que la despoja de su singularidad para pasar a tratarla como un “caso”, lo que permitirá producirla, controlarla y hacerla previsible. Ésta no interesa en sí misma, sino por los elementos que ofrecerá para la construcción de un conocimiento fiable de validez universal (AGAMBEN, 2005). Para poder hacer de la experiencia el lugar del

conocimiento, la ciencia moderna acaba con la distinción antigua entre *nous* (inteligencia) y *psyché* (alma). De ese modo, el sujeto de la experiencia, presente en cada individuo, y el intelecto agente, que en la antigüedad era separado de la experiencia individual, son fundidos en un único sujeto al cual quedan referenciados tanto la experiencia como el conocimiento. La gran revolución de la ciencia apunta Agamben (Ibidem, p. 28) está en “(...) referir conocimiento y experiencia a un sujeto único, que no es más que su coincidencia en un punto arquimedianamente abstracto: el *ego cogito* cartesiano, la consciencia”. El problema ya no será entonces el de la comunicación entre dos instancias separadas (*nous* y *psyché*). Ese sujeto abstracto estará entregado ahora a la tarea de distanciarse de su experiencia sensible como vehículo de conocimiento del mundo (de alguna forma, de despreciarla). El científico no habla de su experiencia, sino que a través de un lenguaje claro y objetivo habla – auxiliado por fórmulas - de las rigurosas condiciones en que produjo un experimento y de los resultados fiables a los que éste le permitió arribar o las hipótesis que le permitió comprobar. La relación se establece en términos de sujeto-objeto.

Nos aproximamos a aquella experiencia antigua que se presentaba en forma discontinua, contingente y singular, aquella que inspiraba máximas y proverbios y que a través de ellos llegaba a la vida de los otros. Pero, esa experiencia no puede hoy ser pensada de la misma manera que entonces. A partir del siglo XIX comienza a tomar densidad la sospecha de que el lenguaje no sea un vehículo transparente que permite el acceso del sujeto al objeto o que, simplemente, comunicar lo acontecido. El lenguaje dejará de ser visto como un medio que replicará con palabras o fórmulas la realidad, para comenzar a tener un papel activo en la producción de la experiencia. Es éste, al nominar el mundo, al atribuir sentido, el que va definir los contornos de lo que podemos ver, decir y, en definitiva, experimentar. El lenguaje tendrá un papel activo en la constitución de la experiencia. Al mismo tiempo, es a partir de él que se gesta la posibilidad de renovarlo. Nuestras preguntas iniciales de algún modo hacen eco en este problema de fondo. Si para los antiguos la cuestión era cómo lo uno se comunica con lo múltiple, el intelecto separado y los individuos singulares, lo inteligible y lo sensible, lo divino y lo humano y para la ciencia moderna cómo de una experiencia sensible engañosa puede emanar un conocimiento fiable y universal y cómo el mismo sujeto que padece la primera puede producir el segundo – o sea, como se da el tránsito que va de lo particular a lo universal -, para nosotros la cuestión es cómo la experiencia singular de un sujeto puede ser comunicada a otros –o sea, cuál es el camino que va de lo singular a lo singular- y cuál

es el papel del lenguaje en ese pasaje, pero también cuáles son las características de esa experiencia, como ella se constituye en singular, o sea, en la experiencia de alguien. Por un lado, cómo lo que sucede encuentra en alguien una resonancia y, por otro y en íntima relación, cómo esa resonancia resuena en otro.

Pretender hacer del ejercicio de echarse de bruces sobre una experiencia un trabajo de investigación impone la exploración de esa condición y de ese vínculo.

La experiencia tiene que ver con nuestra particular forma de entrar en relación con el mundo y con el modo en que ese mundo nos afecta y se transforma en nuestro mundo. Tiene que ver con aquello que es lo más propio de nosotros. La singularidad de nuestra experiencia parece habitar, entonces, en esa dimensión íntima en la cual se define quiénes somos, en la cual nos tornamos alguien. José Luis Pardo (1996), que se entrega al estudio de esta dimensión a partir del concepto de “intimidad”, nos abre una posibilidad para pensar el vínculo entre experiencia y singularidad y la posibilidad de su comunicación.

### ***La intimidad***

Solemos pensar la intimidad como el espacio más recóndito e intrínseco de una persona, algo propio y casi sagrado que pertenece a cada uno. Ese espacio, en que yo me reconozco como yo, que me pertenece exclusivamente, se me presenta como algo imposible de comunicar, dado que los otros jamás podrán sentir lo que yo siento, jamás podrán estar en mi piel, jamás podrán ser yo. Por otra parte, consideramos que sería bien conveniente protegerlo porque en ese núcleo secreto, donde yo puedo libremente ser yo, estarían escondidos y resguardados nuestros deseos más profundos, nuestros sentimientos más vergonzosos, nuestros pudores más secretos, nuestros pensamientos más clandestinos, nuestras conductas más infames. No sería conveniente entregar ese tesoro a la voracidad ajena. Sea por imposibilidad, sea por conveniencia, la verdad de lo que somos parece inaccesible a los otros.

Pero, Pardo muestra cómo la intimidad no es exactamente aquello que ocultamos, aquello que hacemos cuando nadie nos ve. Eso es la privacidad. Tampoco es ese fondo inefable que nada tiene que ver con el lenguaje, que excluye a los otros. Eso también es la privacidad.

O autor señala que intimidad y privacidad pertenecen a dos órdenes diferentes que no deben ser confundidos. El espacio privado se encuentra en relación con el espacio público mientras que la intimidad está en tensión con la comunidad. Tendríamos,



entonces, dos pares: privacidad-publicidad, por un lado, e intimidad-comunidad, por otro. Cada término es límite y condición de posibilidad del otro. Cada par corre por vías separadas que no deben confundirse. Si la privacidad anda en un sentido opuesto al de la comunicación - ya que es conveniente preservar nuestros secretos de los otros y que revelarlos puede ser nuestra ruina-, la intimidad no se substrahe al lenguaje. Muy por el contrario, es un efecto de él. Y, en tanto eso, no sólo no excluye a los otros sino que los presupone. La intimidad implica la existencia de una comunidad. Cuando habla de comunidad, Pardo hace referencia a una comunidad implícita que no debe confundirse con el espacio público. Entonces, la intimidad no tiene que ver con la soledad, pero tampoco tiene la ver con hacer público aquello que hacemos cuando nadie nos ve.

La intimidad está relacionada con la misteriosa forma de comunicar el modo en que nos sentimos a nosotros mismos. Presupone una comunidad, pues está ligada al arte de contar historias, al “arte de contar la vida, de darse cuenta de la vida, de tenerla en cuenta” (Ibidem, p. 30). Cuando se entra en intimidad con la intimidad del otro aquello que se dice no degrada la experiencia, sino la comunica conservándola. Mientras es posible comunicar la intimidad, la privacidad cuando toma estado público se banaliza, se disuelve y arruina. Pero, entonces, ¿cuáles son las características de las palabras que comunican la intimidad?

Recurriendo al rasgo distintivo del hombre que Aristóteles explicitara en su *Política* (I,1 1253a) como el animal dotado de palabra, el filósofo español sustenta que, aunque la palabra afirme el carácter social del hombre, dado que la misma se ancla en el espacio público al tejer argumentos que permiten dirimir entre lo justo y lo injusto, no es suficiente para pensar la especificidad del hombre. No es el carácter público de la palabra lo que nos hace alguien sino la intimidad de la lengua, “el hecho de que *quien habla auténticamente, se oye a sí mismo*, sabe lo que dice y sabe que es él quién lo dice porque tiene *su sabor*, porque *le suena* a sí mismo”<sup>224</sup> (Ibidem, p. 35).

El hecho de que seamos animales que hablamos, que compartimos y disputamos significados en un espacio público es una condición necesaria, pero no suficiente para comprender qué es eso que cada uno dice cuando dice “yo”.

“La resonancia interior del habla –lo que llamaremos intimidad de la lengua - sería tan esencial a la palabra (y por lo tanto al hombre) como la tan celebrada publicidad de su significación” (Ibidem, p. 36). Ese “yo” que decimos cuando decimos “yo”, es

---

<sup>224</sup> Cursiva del autor.

efectivamente “yo” porque, además de propagarse para afuera, cada uno se escucha decirlo en su interior.

¿Qué es esa resonancia interior? ¿Está Pardo apelando a algún tipo de esencia común y profunda que comunicaría a todos los hombres? Esa resonancia interior nada tiene la ver con una identidad o una naturaleza común, afirmará el filósofo. Si así fuera, habría una serie de leyes a las cuales deberían ajustarse todos los que comparten la misma naturaleza. Eso sería la ruina de la intimidad – o de la singularidad de la experiencia - porque la transformaría en ley pública de cumplimiento obligatorio para todos. No hay un significado originario al cual todos debemos remitirnos.

Al mismo tiempo, sería una falacia considerar que el sí mismo es una propiedad privada del sujeto, un atributo que daría lugar a derechos privados. De la intimidad no puede salir privacidad, así como de la privacidad no puede extraerse intimidad, sostiene. El derecho privado se encuentra en la esfera del derecho público y nada tiene que ver con el ámbito de lo íntimo. La intimidad no se relaciona con ningún secreto, con algo que tiene un significado explícito que podría hacerse público si se mostrara, pero que permanece oculto a la mirada de los otros. No es inexpresable lingüísticamente, pero tampoco habita en lo explícito de las palabras. Dado que somos seres que hablamos y la palabra tiene necesariamente una dimensión pública, la intimidad tiene que ver con los otros. Cada vez que hablamos (o escribimos) las palabras segregan una dimensión íntima. Cada palabra que pronunciamos o escuchamos tiene para cada uno de nosotros una resonancia singular, tiene un sabor particular. La intimidad es ese residuo que queda en la mi lengua, en mi oído y que excede la información que transportan las palabras. Ella viaja en las palabras, pero no vive en la dimensión pública de las palabras.

El lenguaje siempre es hablado desde dentro. Es una lengua, mi lengua. No es posible hablar una lengua de nadie. Soy yo que con mi voz me apropio del lenguaje y me escucho pronunciar las palabras, ellas dejan en mí un sabor, me dicen algo. Yo soy el efecto que esas palabras me producen. El lenguaje es la condición de posibilidad de mi “yo”. No soy alguien que habla, sino que porque hablo, soy alguien. No sólo por eso, sino porque me escucho hablar, porque las palabras que pronuncio me dejan un sabor, resuenan en mí, repercuten en mí, dejan rastros. Es ese eco lo que permite que una experiencia se vuelva mi experiencia, que algo que pasa sea algo que me pasa.

Puedo comunicar públicamente con palabras el significado de las palabras, pero ese es un trabajo que los diccionarios hacen sin precisar de mí. La intimidad habita en el resto que se genera mientras pronuncio esas palabras, en eso que sobra y que escapa al

significado público que ellas tienen. La intimidad se teje en la densidad que esas palabras adquieren cuando resuenan en mi experiencia, cuando se mezclan con el sabor que fueron dejando todas las palabras que ya pronuncié y escuché pronunciar y que fueron dando forma a lo que soy, cuando impactan sobre el efecto que otras palabras ya produjeron y lo reconfiguraron. La intimidad es el efecto del desequilibrio que ellas me producen cuando caen en mí, cuando yo me inclino por ellas.

Es que, para Pardo, aquello que llamamos identidad -eso que yo soy- tiene que ver con la inminencia de una caída, con un desequilibrio, con una inquietud, con una decadencia básica. “El hombre es el animal al cual esencialmente le corresponde la posibilidad de caer” (PARDO, 2006, p. 40). Somos nosotros porque nos tenemos a nosotros mismos lo que es diferente a decir que somos nosotros porque nos poseemos. Somos nosotros porque nos tenemos a nosotros mismos, o sea, somos nosotros porque nos tenemos que tener, que sostener. Caso contrario, nos tambaleamos y caemos. El hombre se sostiene en el desequilibrio.

“(…) como el borracho que evita por algún tiempo la inevitable caída final apoyándose sobre sus propios tropiezos, inventando posturas y desequilibrios metaestables, casi inverosímiles, dislocando el último traspiés a lo largo de una serie de movimientos que bordean el desafío a la gravedad (pero, que al mismo tiempo son el modo en que al hombre se le revela la gravedad de la vida, su cadencia para el grado cero de inclinación), como aquél que sabe que para mantenerse en pie, debe dejarse flexionar en la dirección de su caída e intentar allí, en el lugar donde ‘debería caer’, una nueva composición inestable”. (Ibidem, p. 41)

Es en ese movimiento de nunca poseernos, en ese sistemático fracaso de las palabras que pronunciamos (o escribimos) para intentar estabilizar nuestra experiencia que nos volvemos alguien. Somos la secuela indeseada, en el sentido de nunca buscada, de las palabras que decimos y que por efecto de una distancia en el espacio y de un retardo en el tiempo (el tiempo que demora el sonido en viajar y permitir que nos escuchemos pronunciar las palabras) nos colocan más allá del papel de emisores en el papel de receptores de ellas y muestran lo otro que habita en nosotros. La dimensión íntima revela la alteridad del yo respecto a sí mismo. Pues, es en el límite del desequilibrio que nos tenemos a nosotros mismos. Nos tenemos a nosotros mismos, pero no somos nosotros mismos, no somos idénticos a nosotros mismos, no somos una sustancia (aquello que existe por sí mismo, que no necesita de nada para existir). Nuestra identidad se encuentra socavada por nuestra intimidad porque “yo no puedo existir por

mí mismo, necesito para existir –para tenerme a mí mismo- de mis inclinaciones, necesito todo aquello por lo que doy la vida y que me da la vida, todo para lo cual me siento inclinado (...) sólo puedo sostenerme sobre mi falta de sustento” (Ibidem, p. 48). Entonces, básicamente somos porque nos inclinamos, no porque tenemos inclinaciones (esta o aquella preferencia, este o aquel gusto). “No tengo intimidad porque sepa quién soy, sino porque soy aquél para quien nunca se agota el sentido de la pregunta ‘quién soy?’” (Ibidem, p. 51). Esa pregunta no puede ser respondida con información, dado que “la intimidad es el contenido no informativo del lenguaje” (Ibidem, p.122). Por eso, parece desaparecer cuando consideramos el lenguaje simplemente como transmisión de información, como pura denotación. Ella se encuentra en aquello que el lenguaje no puede decir aunque quiera.

“La intimidad de la lengua es lo que hace que todo significado vaya acompañado de un sentido, todo uso de una mención, toda denotación de una connotación, toda información de una seña, toda opinión de un temblor y todo acto ilocutorio de una pasión perlocutoria, porque es lo que hace que el lenguaje vaya acompañado de sí mismo. Cada palabra dicha tiene siempre un adicional de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexhaustible de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que querría” (Idem).

La intimidad habita en el sentido, en la mención, en la connotación, en la seña, en el temblor, en la pasión que no es explicitable, pero que cada palabra me produce cuando la pronuncio. Esa resonancia íntima de una palabra es irreductible a un significado único porque supone la variedad de voces que las han pronunciado de formas muy diferentes y también las formas muy diferentes en que han resonado en quienes las pronunciaron y en quien hoy las pronuncia.

Esa fuerza que lanza a las palabras - y con ellas a nosotros que las pronunciamos - fuera de sí mismas -no porque las coloque en correspondencia con una realidad externa, sino porque le muestra su limitación, la limitación de esa pretensión de hallar que todo pueden decir, que todo puede ser dicho - es la que produce como efecto la intimidad de la lengua que es hablada por alguien. Y esa lengua, que muestra el fracaso de las palabras, es inconmensurable. Es ella la que traza su propia medida al inventarse. A esa intimidad “no la cuentan las cuentas, sino los *cuentos*” (Ibidem, p. 176). Es el tiempo de la narración el que comunica ese silencio que sólo los íntimos pueden comprender.

### ***Intimidad e investigación***

Si, como decíamos, la intimidad está ligada al arte de contar la vida, de darse cuenta de la vida, de tenerla en cuenta y nada tiene que ver con hacer públicos nuestros secretos, la investigación que quiera atender a una experiencia, es decir, a una dimensión íntima no descansará sobre un texto que publica unos resultados, que intenta describir para otros de forma clara un campo y las condiciones que los gestaron o las hipótesis que comprobó o el desarrollo de una explicación que demarca o camino que va de las causas a los efectos. Tampoco intentará penetrar en el núcleo secreto para develar, por atrás de las palabras y de los gestos, una verdad escondida que está a la espera de que alguien la descubra. Las palabras convocadas por la escritura deberán entregarse al esfuerzo de comunicar ese espacio y ese tiempo en que una experiencia se vuelve nuestra experiencia por efecto del propio lenguaje.

Pues la singularidad de lo que somos y la forma que adquiere nuestra experiencia se ancla en una herida insuturable del lenguaje, aquélla que se provoca cuando una palabra del diccionario es pronunciada por mí y me produce un efecto, me deja secuelas. La escritura de una investigación transitará por ese hilo que vincula íntimamente lenguaje y acontecimiento.

Como muestra Pardo, la relación de cada uno consigo mismo está impregnada de tensión, desnivel, desequilibrio. Es en ese desequilibrio de la experiencia que la investigación debe internarse, en ese desdoblarse de un espacio y un tiempo íntimos que nunca coinciden consigo mismos, que se abren a lo desconocido que nos habita y que habita en nuestras búsquedas, que adquieren su densidad a partir de nuestras inclinaciones, aquellas que nos permiten sostenernos, que se desdoblan en un movimiento incierto de tambaleos. Es de esa zona sobre la que se avanza en el esfuerzo de no caer, del que no debería apartarse una investigación que se entrega a la experiencia. Eso nos obliga a renunciar a cualquier afán de control, a cualquier certeza previa, a cualquier resultado pre-visto y programado y a andar sintiendo la amenaza de la caída. La investigación exigirá también el ejercicio de apartarnos de lo que ya sabemos y de abrirnos a aquello que desconocemos en nosotros, abrirnos a lo otro que nos habita y que aparece indirectamente, por efecto de las palabras que rebotan sobre obstáculos que permiten que ellas produzcan un eco.

¿Qué comunica una investigación abocada a la experiencia? Hace el esfuerzo de comunicar la resonancia de las palabras, su sabor, la connotación que les da vida, que las saca del diccionario para hacerlas vivas, singulares, nuestras. No hace públicos

acontecimientos, comunica lo que nos pasa, el sentido propio que sobre lo acontecido fuimos tejiendo. Una investigación que atiende a la intimidad no coloca su intención en un afán de denotación, en los datos, en las descripciones que pretenden rigurosa y lustrosamente representar un objeto de estudio porque sabe que “una palabra dicha es, además de una luz arrojada en público, una mancha impublicable cuya sombra contiene todas las resonancias implícitas que la misma palabra arrastra, aunque esté prohibido decirlas. Limpiar esta mancha es simplemente imposible” (PARDO, 1996, p. 124)

La tarea, entonces, si se quiere que la investigación diga algo más allá de palabras huecas, si se pretende que le diga algo a alguien, que cuente la vida y de cuenta de ella será la de bordear con palabras esa mancha, con ellas tejer en la resonancia de esa sombra, dejando en evidencia su imposibilidad de limpiarla, de hacerla transparente, y contar esa imposibilidad.

Sabemos que las palabras no pueden replicar una experiencia, que no pueden al modo de una fórmula capturar la realidad y explicarla asépticamente. Las palabras no hablan solas, son habladas por alguien. En eso que puede parecer un impedimento, una falencia de las palabras, se encuentra también su potencia y la potencia de la escritura de una investigación. Porque las palabras nada dicen por sí mismas, es que nosotros podemos volvernos alguien, porque ellas más allá de sus significados oficiales resuenan en nosotros es que pueden - al encontrarse con ese hueco que somos - producir efectos en nosotros y en otros. Los otros no podrán atravesar nuestra misma experiencia, pero podrán tomar contacto con sus restos, esos que se encuentran entre las palabras que se escriben a partir de ella y que, inevitablemente, resonaran en quien las lee o escucha. Cuando con palabras intentamos dar cuenta de una investigación a partir de la experiencia los otros no pueden sentir el sabor que nosotros sentimos en ellas, pero al escucharlas o leerlas sentirán un sabor, su propio sabor. Lo que está en juego no son los significados públicos y consensuados de las palabras, sino el intento de comunicación de su resonancia íntima. La investigación debe transitar por esa resonancia que es una abertura insuperable.

### **Referencias**

AGAMBEN, G. *Infancia y historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARISTÓTELES. *Política*. 2. ed. Trad. port. Nestor Silveira Chaves. Bauru, SP: Edipro, 2009.

PARDO, J. L. *La intimidad*. 1. ed. Valencia: Pre-textos, 1996.

## **Sobre la barbarie. Desde Agamben por Foster. O acerca de cómo gestionamos la barbarie.**

**Saint Paul,**

**Mariana- Fava,**

**Fernando- Klocker, Dante.**

**Objetivo:** Indagar respecto a la condición humana en el marco de la realidad social, principalmente, desde el concepto de barbarie y los modos en que la gestionamos (o no-gestionamos) y, la “voluntad” de la Filosofía de la Educación de intervenir (dar respuestas o generar nuevas preguntas) desde estos cuestionamientos.

### **Justificación/ relevancia del problema:**

¿Cómo es posible que gestionemos la barbarie? Foster (2006) nos acerca a este interrogante sobre la condición humana desde una mirada crítica. Enunciado de este modo pareciera ser transparente, pero no lo es. Abre dos grandes problemáticas de la filosofía de nuestro tiempo, a saber, la condición humana, como problema, y la crítica como posibilidad y como política. Estas reflexiones nos presentan el horror: la muerte, el exterminio, lo no-contado, la historia efectual, la filosofía para pocos, la normatividad, el autoritarismo y la invisibilidad.

Foster retoma un texto de G. Agamben (1999), *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. En este texto Agamben se va a centrar en la *nuda vida*, como lo desechable, y en la figura del *homo sacer*, haciendo referencia al derecho romano arcaico, lo insacristicable, la muerte no-punible en términos jurídicos -sin responsabilidad jurídica ni penal respecto a esa/s muertes-, la desacralización de la muerte... tal como nos plantea Foster. Este análisis profundiza acerca de la humanidad como condición, problematiza y “muestra” todos aquellos casos a lo largo de la historia, y hasta la



actualidad (podemos avanzar nosotros), en que la vulneración de la condición que nos hace (mos) humanos es parte de “excepciones” que generan y regeneran “normas” internas de “funcionar” en sociedad.

Ahora bien, esta nuda vida, o hablar de nuda vida es parte de lo que Foster llama “giro genealógico”, donde dejamos de pensar en la vida humana y pasamos a pensar en la nuda vida, que es eliminable y descartable, giro que es base de la estabilidad moderna, y, que sitúa la figura del soberano y la idea de soberanía como tradición que sostiene y abroquelada los ideales de exclusión y exterminio. El poder estatal, la globalización y el capitalismo son puestos en entredicho. Esto es lo que Foster menciona muy duramente: el estado es garante de la vida, pero también ha exacerbado su capacidad genocida, la globalización ha extendido las fronteras de la masacre, y el capitalismo ha “fabricado” cuerpos en disponibilidad, ha puesto a estos sujetos a la disponibilidad del poder del soberano, calificándolos como nuda vida.

Este poder soberano tiene una 'vedette', *la violencia*, como producción y como destino. Al decir de Foster, lo siniestro es la posibilidad de que la vida caiga bajo la jurisdicción de este poder, ya que la posibilidad de exterminio existe sin contradecir al propio derecho, lo que nos da como resultante la posibilidad, la inminencia política de realizar una crítica a la des-humanización como característica de la condición humana -como problema de la filosofía-. Esta violencia es política.

Naturalmente quienes escribimos estos comentarios estamos atravesados por una problemática particular, los problemas de la educación desde la filosofía. Por lo tanto la pregunta inicial es más que pertinente... ¿Cómo gestionamos esta barbarie? Y ¿cómo es posible que se gestione? Agregamos ahora... ¿Qué de esto es parte de los procesos que se dan en educación? Y si esta “gestionabilidad” es enseñable...

En este sentido el problema, objeto de este estudio remite a la cultura y lo que ésta instituye, a la construcción de ese poder soberano, a los modos en que se funda la ley en el estado moderno, la descomposición de la idea occidental de verdad, la institución de la biopolítica como núcleo del poder, la secularización, la idea de polis estallada y la presencia de aquello que retorna (la pregunta por lo humano.)

Los *campos de concentración* desarrollan todo esto y lo llevan a su extremo, es la institucionalización de la barbarie, es la aceptación y la legalidad de la des-

humanización, es la perfectibilidad en el modo de posibilidad, primero de excluir para incluir en (...), y de gestionar y “ordenar” el genocidio.

La figura del desaparecido... asesinato invisibilizado... es uno de los ejemplos más obscenos: ¿Cómo nos figuramos esta escena en educación?

**Asunto /cuestiones:**

- Reponer el debate acerca de la capacidad de intervención del pensamiento filosófico.
- Reactualizar los conceptos de humanidad y condición humana, así como (por necesidad y no por añadidura) los de barbarie, soberanía y educación.
- Recoger las principales demandas/exigencias al campo de la filosofía de la educación respecto a la escena educativa contemporánea, sus figuras y niveles de complejización (en tanto reflexión y prospectiva).

**Resultados esperados (para el caso de trabajos en proceso):**

Al ser un trabajo exploratorio a nivel teórico se pretende pensar las problemáticas filosóficas en el campo de la educación, lo que permitiría además pensar a la educación en un mundo sin certezas; ya que el quiebre de ciertas ideas “reguladoras” modernas, posibilitaría pensar otros mundos posibles y nuevos escenarios en donde *gestionar la humanización* y la intervención de la Filosofía de la Educación (lo que supone una crítica a la idea de progreso, y de des-humanización.)

Esto en términos iniciales, a fines de profundizar a este respecto.

**Palabras clave:** Humanización- condición humana- barbarie- soberano- biopolítica-

## Desarrollo

*“Durante milenios el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente.”*

M. Foucault, 1987: 173.

### **Sobre la barbarie. Desde Agamben por Foster. O acerca de cómo gestionamos la barbarie.**

La pregunta acerca de la inhumanidad es un tópico de reflexión recurrente en la Filosofía de la Educación. Explícita o implícitamente arribamos a cuestionamientos que nos indican lo terrible de la muerte, lo sublime de ese pensamiento y la vivencia terrorífica que implica imaginarlo, del mismo modo la violencia, el disciplinamiento, la transgresión, los derechos humanos. En este sentido las esferas de reflexión de la Filosofía de la Educación nos acercan a sujetos concretos e instituciones, algunas de ellas laboratorios de “prueba-error-doctrinamiento” que nos enfrentan con lo más atroz de los seres humanos: el individualismo y la desidia sobre el *otro interpelante*. Desde aquí es que consideramos interesante la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que gestionemos la barbarie?

Ricardo Foster (1957) filósofo argentino contemporáneo, retoma un texto del italiano Giorgio Agamben (1942) acercándonos a este interrogante sobre la condición humana desde una mirada crítica. Enunciada de este modo, la pregunta pareciera ser transparente, casi ‘pedagógica’ (al decir de Gadamer), pero a nuestros fines intelectuales no lo es. Se abren dos grandes problemáticas de la filosofía de nuestro tiempo, a saber, la condición humana como problema, y la crítica como posibilidad y como política.

La condición humana como problema refiere al tratamiento metafísico de la vida, separando aguas entre las concepciones que hacen de ésta análisis obtusos respecto a la condición de vitalidad en los seres humanos, en pocas palabras, desnaturalizar lo

natural. Esto sugiere pensar lo político de la vida en términos de condición de humanidad, a la inversa de lo cotidiano (que es a lo que referimos en párrafos anteriores): pensar lo inhumano de la muerte. ¿Cómo llegamos a esta condición? ¿La transgresión a este límite sólo logra “ordenarse” ante lo punible? ¿Qué es lo punible en estos términos?, y más aún ¿Qué es lo punible si pensamos la condición humana desde la nuda vida?

Pensar desde este enfoque o intentar reflexionar desde allí nos presenta el desafío de reconocer a la crítica como posibilidad (tiempo de la esperanza) y como política, manifiesto esto en el texto de Agamben, donde se intenta reponer el debate acerca de la tradición occidental, hoy devenida exterminio y exclusión, cuestión que Foster retoma para profundizar con una aguda crítica sobre la concepción de modernidad.

Sin embargo, lejos de acercarnos a una idea de vida buena, estas reflexiones nos presentan, innegablemente el horror: la muerte, el exterminio, lo no-contado, la historia efectual, la filosofía para pocos, la normatividad, el autoritarismo y la invisibilidad, para poder deconstruir concepciones y arribar a algunas líneas provisorias (es decir, a la posibilidad).

No abordaremos en este texto todas las cuestiones antes mencionadas, pero nos ocuparemos de algunas, ya que el carácter del presente es un estudio preliminar, sobre la condición humana desde los aportes de Agamben primero y de Foster después. Este recorte es deliberado, ya que sabemos quedan por fuera -momentáneamente- aportes valiosos que serán profundizados en un corto tiempo.

El texto que Foster retoma de G. Agamben (1999) es: *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. El mismo se constituye por tres tomos, en los que Agamben se va a centrar, entre otros conceptos, en la *nuda vida*, conceptualizando lo desechable: “cuando la totalidad de la vida queda encerrada en la órbita del estado y de sus políticas de *salud pública* lo que adviene es el horizonte de una despiadada intervención de lo estatal sobre unas vidas que se vuelven, literalmente, nuda vida, es decir, vidas sometidas al arbitrio de una instancia superior que puede determinar el sentido de sus existencias o, más grave aún, de sus muertes.”<sup>225</sup>

---

<sup>225</sup> Foster, R. 2006. *Notas sobre la barbarie y la esperanza. Del 11 de Septiembre a la crisis argentina*. pp. 95-96. Buenos Aires: Biblos.

Asimismo se ocupará de la figura del *homo sacer*, haciendo referencia al derecho romano arcaico: lo insacrificable, la muerte no-punible en términos jurídicos -es decir, sin responsabilidad jurídica ni penal respecto a esa/s muertes-, **la desacralización de la muerte...**tal como nos plantea Foster.

Este análisis fosteriano profundiza sobre la humanidad como condición, al mismo tiempo que problematiza y “da visibilidad” a todos aquellos casos en los que a lo largo de la historia, y hasta la actualidad (del mismo modo podemos avanzar nosotros), en que la vulneración de la condición que nos-hace (mos) humanos es parte de “excepciones” que generan y regeneran “normas” internas de “funcionar” en sociedad (y construyen el ideal moderno), de este modo decimos *nuda vida* y no condición humana, *estado de excepción* y ya no estado.

Ahora bien, esta nuda vida, o hablar de nuda vida es parte de lo que Foster llama “giro genealógico”, donde dejamos de pensar en la vida humana y pasamos a pensar en la nuda vida, que es eliminable y descartable. Giro que es base de la estabilidad moderna, y, que sitúa la figura del soberano y la idea de soberanía como LA tradición que sostiene y abroquela los ideales de exclusión y de exterminio.

En este marco el poder estatal, la globalización y el capitalismo son puestos en entredicho y en tensión. Esto es lo que Foster menciona muy duramente: *el estado es garante de la vida, pero también ha exacerbado su capacidad genocida, la globalización ha extendido las fronteras de la masacre y el capitalismo ha “fabricado” cuerpos en disponibilidad, ha puesto a estos sujetos a la disponibilidad del poder del soberano, calificándolos como nuda vida.*

Este poder soberano tiene una 'vedette', condición sine qua non de pervivencia, *la violencia*, actuando ésta como producción, pero también como destino. Al decir de Foster lo siniestro se constituye en la determinación de que la vida caiga bajo la jurisdicción de este poder, ya que la posibilidad de exterminio existe sin contradecir al propio derecho, lo que nos da como resultante la posibilidad antes mencionada, la inminencia política de realizar una crítica a la des-humanización como característica de la condición humana -como problema de la filosofía-, al son que decimos “*esta violencia es política*”.

Naturalmente quienes escriben estas líneas están atravesados por una problemática particular, los problemas de la educación desde la filosofía. Por lo tanto la pregunta inicial es más que pertinente... ¿Cómo gestionamos esta barbarie? Y ¿cómo es posible que se gestione? Agregamos ahora...¿Qué de esto es parte de los procesos que se dan en educación? Y si esta “gestionabilidad” es enseñable...

En este sentido el/los texto/s remite/n a la cultura y lo que esta instituye, a la construcción de ese poder soberano, a los modos en que se funda la ley en el estado moderno, y se constituye a la par el sujeto político, a la descomposición de la idea occidental de verdad, a la institución de la biopolítica como núcleo del poder, a la secularización, a la idea de polis estallada y a la presencia de aquello que retorna (el incansable esfuerzo humano por generar nuevos interrogantes que nos permitan siquiera comprender cómo es que habitamos un mundo tan inhumano).

La influencia de Adorno (1966) es innegable. *Que no se repita Auschwitz* deberá ser parte de la agenda de la Filosofía de la Educación, más que voluntad de intervención, deberá ser un programa que exija a la filosofía práctica retomar la pregunta respecto a quién educa al educador, y redoblar esfuerzos en el afán de pasar de la contemplación a la transformación de los hombres y de las cosas<sup>226</sup>.

Los *campos de concentración* han sido la institucionalización de la barbarie, la aceptación y la legalidad de la des-humanización, la perfectibilidad en el modo de posibilidad, primero de excluir para incluir en ese estado de excepción que fueron los campos de concentración. La exclusión regula de este modo a la inclusión (y genera lo “común”). Aquí podemos mencionar el problema de la normatividad y de producción de normas. En este caso el estado de excepción ha generado en su interior la expulsión, a la vez que esa exclusión posibilita la inclusión en los campos de concentración, que tienen sus propias normas de existencia y pervivencia -devenidas institucionales- (generando la nuda vida). El poder soberano se erige como único dador de la vida y de la muerte, el homo sacer puede ser asesinado.

La nuda vida se ha convertido en forma de vida dominante, Auschwitz o Jasenovac se han convertido en íconos de la capacidad genocida del estado de “derecho” que gestiona y “ordena” el genocidio. ¿Cómo transmitimos el sentimiento de que Auschwitz no se

---

<sup>226</sup> Para ampliar ver Marx, K. (2006) *Tesis sobre Feuerbach*. y Febvre, L. (1982) *Combates por la Historia*.

repita? Si “ (...) sólo nosotros nostálgicos de ayer, anhelando futuros empozamos palabras bajo el cielo desobedientes, sordos, mudos ante el escándalo de la muerte (...)” (Castro, D. 2003:207).

# LA NEGACIÓN DE LA HISTORIA COMO PROCESO DOMINADOR EN LA EDUCACIÓN

***Luis Enrique Muñoz Pico<sup>1</sup>,***

***William David Peña Peña<sup>2</sup>***

1 Universidad “Libre” de Colombia, epicuro82@gmail.com

2 Universidad “Libre” de Colombia, wpenapena@gmail.com

## **Resumen**

Este texto primero quiere problematizar los modelos educativos imperante, como producto de la reproducción de un esquema tendiente a la resignación y la quietud, como una forma de eternización de las desigualdades sociales; es por eso que se realizará un recorrido histórico, buscando desentrañar algunas de las raíces de las expresiones cotidianas, donde los sujetos se aíslan y se separan de sus realidades, como si no se encontrasen en ellas, o como si no guardasen ninguna relación de transformación con estas. En segunda medida, se enfoca a la crítica de la filosofía como un proceso excluyente, como si ésta se restringiera a la búsqueda de la Verdad, sin considerar que con anterioridad a esta indagación, surge la pregunta por la vida propia como una angustia existencial. Y por último, quiere dar a conocer una pequeña iniciativa hacia la labor académica, orientada a la estimulación de las posibilidades de asunción, intervención, y cambio en la historia, tanto personal como colectiva.

**Palabras clave:** educación para el cambio, encubrimiento, subjetividad transformadora.

## **1. La Problemática**

Desde una mirada crítica a los procesos de colonización a nivel educativo, la categoría “modernidad” nace en Europa en el momento en los europeos tienen la necesidad de confrontarse con el *Otro*, uno a quien creyeron poder violentar y vencer, para autodefinirse como “descubridor” de algo que ya existía. Así, en 1492, aquel distinto al europeo, no fue “des-cubierto”, sino “en-cubierto” a través de una identidad prestada e impuesta, primeramente de los asiáticos (de allí el vocablo *Indio*), asignando violentamente una personalidad de “niñez”, de “inmadurez”, de “ignorancia”, y de dependencia física y mental, que necesitaba un adulto sabio (europeo) para poder dirimir su existencia. Allí la modernidad tiene uno de sus puntos de asiento, donde se



pretenderá moldear la “subjetividad” de los habitantes de estas tierras, a favor de quien impone una sola visión del mundo, usurpando la posibilidad de verse y reconocerse a sí mismo, como una realidad válida y auténtica para interpretar el mundo [1].

Esa intervención violenta de los luego autodenominados *modernos* en las tierras invadidas, se justificará hasta nuestros tiempos a través de una categoría que se puede entender como filosófica, ya que pretende constituir la ontología tanto de los que mandan como de los que obedecen, siendo emanada de una confrontación (y derrota) del otro, conduciendo a que unos se vean a sí mismos como superiores, y pretendan conducir la existencia de los demás hacia una imitación de sus formas de vida, ese es el “desarrollismo”. Con la anterior excusa, comenzaron la terapia de dominación en tanto proclamaban, y proclaman aún, otra tierra diferente a la europea (o a los EE. UU.) como “sub-desarrollada” [2].

A partir de la definición de la historia como “universal” –hecho sustentado en el nacimiento del comercio global a través de la dominación de América- desde los europeos, y en especial desde Hegel, se puede ver el menosprecio por todo aquello que está fuera de los esquemas dominantes de vida, como forma de afirmación de la supremacía los países del Centro, sobre aquellos que están en la periferia; entonces, la historia universal nace en oriente, donde Asia queda convertida en inmadura, dado que solo representa un paso en la evolución física y mental del humano, y donde América y África son desaparecidas del curso de la historia, manifestando el “más alto grado de desarrollo” en los alcances europeos, sacando a la tierra misma de su esencia como construcción histórica y social, en donde sin importar en cuál parte del planeta se encuentre, una tierra fuera de los lindes físicos y mentales de Europa o Norteamérica, se entiende como “subdesarrollada”, “inmadura”, o como le hacen llamar ahora, “tercermundista”. Esta historia es la que se continúa impartiendo en las escuelas y “universidades” de lo que se conoce como América Latina, continuando con la violencia impartida de los “desarrollados” “primermundistas” a lo que ellos creen que les pertenece y a quienes aseguran estar ayudando a crecer, a “desarrollarse”, a ser “modernos”, negándoles la oportunidad de dirimir sus rumbos [1].

A partir de los “pensadores” que se formaron en el siglo XV, en su mayoría filósofos, se mantuvo la creencia de una inferioridad física y mental de los habitantes de la América recién invadida, como de Asia, y África, es decir, de todo lo que estuviera fuera del contexto europeo, de una manera irrespetuosa y grosera, por la facilidad para adoctrinar y someter a sus habitantes, desconociendo por completo su capacidad de conocerse,

reconocerse y crecer, independientemente del influjo eurocéntrico. *"Este modo de ser de los africanos explica el que sea tan extraordinariamente fácil fanatizarlos. El Reino del Espíritu es entre ellos tan pobre y el Espíritu tan intenso (das Reich des Geistes ist dort so arm und doch der Geist in sich so intensiv), que una representación que se les inculque basta para impulsarlos a no respetar nada, a destruirlo todo [...] Africa [...] no tiene propiamente historia. Por eso abandonamos Africa, para no mencionarla ya más. No es una parte del mundo histórico; no presenta un movimiento ni un desarrollo histórico [...] Lo que entendemos propiamente por África es algo aislado y sin historia, sumido todavía por completo en el espíritu natural, y que sólo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal", y más adelante, " Asia es la parte del mundo donde se verifica el comienzo en cuanto tal [...] Pero Europa es absolutamente el Centro y el Fin (das Zentrum und das Ende) del mundo antiguo y el Occidente en cuanto tal, el Asia el absoluto Oriente"*<sup>227</sup>. Paradójicamente, aunque América, Asia y África eran el espejo en el que se reflejaría la modernidad europea, es decir, una necesidad del otro (sometido) como reflejo de sí mismo, los filósofos aseguraban que por ser la razón nacida en cuna europea, nada tenía que aprender de éstas civilizaciones otras, creando y estableciendo la "Verdad de la razón", como absoluta, como proceso ilustrado que les otorgaba el derecho de hacer con los otros lo que les dictara su caníbalzeca hambre de expansión, de saqueo, alucinando un bien para el sometido, y lo que es peor, haciéndoselo creer. Europa se autoproclama "la tierra del futuro [2]".

Así, sin una razón "Universal" que determine o no la modernidad de una cultura, lo paralelo de su historia, lo distinto de ella, se hace necesario el reconocimiento del otro como un universo, como un fin en si mismo, capaz de construir su subjetividad a partir de la conciencia que tiene de sí en relación con su mundo, con lo que puede experimentar, intervenir y lo que no, su cosmología, su vida. Una subjetividad construida a partir de sí y de la tierra que lo ha formado desde tiempos inmemorables, algo que nos ha sido negado desde la llegada de los invasores europeos, y que siguiéndoles el "juego", nos hemos sometido a sus designios, a interpretar el mundo de acá, como lo ven desde allá [3].

Puede ser que a René Descartes se le haya ocurrido el "*pienso luego existo*" como producto de una subjetividad desarrollada a partir de normas interiorizadas por una

---

<sup>227</sup> HEGEL, G. W. F. *Die Vernunft in der Geschichte, Zweiter Entwurf* (1830), C, c; en *Sämtliche Werke*, ed. J. Hoffmeister, F. Meiner, Hamburg, 1955, p.167; Citado por Dussel en 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito moderno*.

disciplina jesuita, impartida por sus maestros en el colegio de la Fleche, donde se les imponía a sus estudiantes retirarse a sus aposentos a pensar detalladamente en los actos ocurridos en el transcurso del día; donde se puede ver que tenía por imposición bastante tiempo para pensarse a sí mismo, sin lo cual es muy posible que no hubiese redactado la frase que lo hizo famoso.

Como se puede apreciar, la influencia en Descartes de la recién elaborada tendencia filosófica jesuita, indica que el modernismo atribuido a su aparición, ya tenía asidero en la península ibérica recién volcada al atlántico, donde había sido constituida por largo tiempo desde múltiples influencias, hasta concretarse en la formulación más general del *hombre moderno*, el *ego cogito*. Y así, dicha subjetividad, estaría fundada en una posición cartesiana, que según su historia particular, se había construido como hombre, blanco, y europeo, sin haber cabida para pensar un individuo distinto, es decir que la teoría del *ego cogito*, no había sido para habitantes del “nuevo mundo”, como tampoco de los más antiguos, africanos, árabes o asiáticos [4].

## **2. La validez de las historias particulares**

Sin embargo, así como habían surgido pensamientos “modernos” a partir de la invasión violenta de otras civilizaciones por los europeos, también se generaban planteamientos que en cierta forma repudiaban su actuar, teniendo en cuenta que pensarse a sí mismo, incluía su relación con el otro, esto era demostrado en una “genealogía” de la ontología a través del reconocimiento del otro como distinto; a lo anterior se le podría llamar: crítica primitiva del discurso de la modernidad, en el que se justificaban las invasiones y las guerras entre pueblos, argumentando una superioridad alucinatoria.

Como ejemplo de lo anterior tenemos al también jesuita Bartolomé de las Casas, quien criticaba desde su subjetividad, la imposición de unos sobre otros, esto ya podría destacarse como de avanzada, en la medida en que siendo Bartolomé miembro de las hordas invasoras, también reconocía como verdadera la necesidad de valorar la existencia particular de cada forma de vida, incluyendo las amerindias –construidas de forma milenaria-, eliminado la posibilidad de establecer el discurso invasor cristiano eurocentrado como una verdad única y absoluta. “*Bartolomé tiene claridad de que la imposición de una teoría al otro por la fuerza, por las armas, era la mera expansión de <<lo miso>> como <<lo mismo>>. Era la inclusión dialéctica del otro en un mundo*

*extraño y como instrumento, como alienado.*”<sup>228</sup>. Debido a su crítica sobre la dominación de los llamados pueblos o razas superiores a unas inferiores, encontramos entonces en Bartolomé de las Casas uno de los más grandes discursos en el que se fundamentaron los procesos emancipatorios de los pueblos invadidos por el “espíritu moderno”. [4].

Con base a la constitución de esa subjetividad negada por los procesos de colonización, es necesario esclarecer la posibilidad de un nuevo sujeto, producto de la interiorización, apropiación y acción, respecto las condiciones histórico-sociales de América Latina, como un inicio para la fundamentación de una nueva base del conocimiento, en medio de la cual se reconozca el papel fundamental de la multiplicidad en la construcción de saberes. Así mismo, una nueva visión del conocimiento como factor decolonizado desde un plano subjetivo, permite desarrollar herramientas pedagógicas que, acordes a un conjunto de particularidades históricas, dirigen el avance de una sociedad hacia lo más conveniente para sí misma, y no bajo la mirada acusatoria de quienes definen los designios de los países “tercermundistas”, hacia un beneficio desarrollista del que lejos del plano subjetivo, sacarán provecho material de lo que serían las personas: cosas productivas [5].

La crítica de las formas colonizadas de conocimiento, se da en la medida en que vemos la relación existentes entre centro y periferia, y de las jerarquías étnico-raciales, también como de la toma de conciencia sobre lo que ha venido dando hasta ahora, como es la creencia de una superioridad asignada al conocimiento europeo, en el que desde el siglo de las luces se ha tomado todo lo salido de esta parte del planeta como verdadero, ocultando, omitiendo y negando cualquier otra posibilidad de conocimientos paralelos. Tal ocultamiento de conocimientos distintos al europeo, se daba a partir de una posición supuestamente neutral, en el que ellos podían hacer las más profundas elucubraciones desde su lugar de observación; a esto, Santiago Castro-Gómez<sup>229</sup> lo llamó: ‘el punto cero’. La idea eurocentrada del “punto cero” obedece a una estrategia de dominio

---

<sup>228</sup> DUSSEL, Enrique. *Meditaciones anti-cartesianas*. Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. Tabula Rasa. Bogotá- Colombia, N°9: 153-197, Julio-Diciembre 2008. Pg. 175

<sup>229</sup> Santiago Castro-Gómez es profesor asociado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, investigador del Instituto Pensar de la misma universidad y coordinador de la línea “Conocimientos e identidades culturales” del IESCO. Es doctor en Filosofía por la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt (Alemania). Entre 2001 y 2004 se desempeñó como director de la Especialización en Estudios Culturales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre sus libros se cuentan: *La hybris del punto cero* (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños* (2005), *Teorías sin disciplina* (editor junto con Eduardo Mendieta, 1997) y *Crítica de la razón latinoamericana* (1996).

económico, político y de conocimiento sobre el mundo, del cual las ciencias sociales han formado parte [3].

Sin embargo, lejos de pretender desconocer la parte cognitiva de occidente con un planteamiento utópico de decolonización, a partir de una transdisciplinariedad y de un pensamiento del mundo como un sistema complejo, lo que se busca es un dialogo de saberes en el que se beneficiaran todas las partes. En efecto, la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo.

La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los “subalternos” (ya no como sometidos sino como realidades activas) puedan hablar y ser escuchados. Es en este sentido, siguiendo a Nelson Maldonado-Torres (2006), que hablamos de una decolonización, no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales [6].

Por ser la universidad, la institución donde han de “formarse” seres capaces de pensar y hacer, a partir de su subjetividad en el que se relacionan un tiempo y espacio propios, ésta ha de estar construida con elementos cognitivos que le son pertinentes. Esto quiere decir, que la interpretación colonial eurocéntrica y norteamericana del resto del mundo, pasa a un segundo plano en tanto no existe un conocimiento epistémico propio, en el momento de hacer una universidad que incluya estudios sobre los problemas reales de una tierra de la que se habla mucho, sin conocerla profundamente. En otras palabras, desde el colonialismo europeo y norteamericano, allá, en su “trono neutral”, se puede hablar sobre la explotación de los recursos minerales en Latinoamérica, su tecnificación, mejoramiento etc., pero no pueden describir el hambre, la zozobra, la angustia, el miedo y la desesperanza causada por la guerra de las personas que están obligadas a trabajar en dichas minas, luchando por algo que jamás será suyo.

Desde antaño, la base del colonialismo (y de la colonialidad actualmente), ha sido la negación de la subjetividad que es dominada, suplantándola a través de los paradigmas, pensamientos y modos de vida que le son impuestos, logrando a través de la fuerza, la manipulación, el engaño, y hasta la complacencia, la aceptación de esa identidad falsa dada por los opresores, mientras los oprimidos, a través de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones, en una expresión: de su vida cotidiana, permiten y alientan

la continuación de los modelos que les han sido legados por sus verdugos, de modo tal que en un punto ya no es posible distinguir entre quién se era antes de ser colonizado y quien se es ahora, dado que la historia ha sido borrada del cerebro y de los corazones, condenando a millones a vivir en un mundo de fantasía con quimeras traídas del primer mundo, ocultando hechos tan elementales y evidentes como la emergencia al estrellato académico y científico de algunos grandes genios europeos o norteamericanos –del centro-, a costa del hambre, la miseria, el fracaso académico y personal, la ignorancia, la ausencia de medios educativos y de subsistencia, y la negación de los saberes autóctonos de las periferias. Mientras aguarda un futuro alternativo que puede ser parido desde nuestras acciones, y que es engendrado en cada intento por plantear esquemas de pensamiento distintos a los acostumbrados, que de la manera acostumbrada nos han conducido a sendas oscuras amenizadas por la resignación, que puede ser alterada si nos planteamos como una realidad histórico-social propia que puede dar cuenta de manera particular de su existencia, como bien podrían ser unas ciencias sociales no eurocéntricas desde América Latina y el Caribe [7]; recordando por ejemplo que en el caso de la filosofía, la cuestión más allá de centrarse en la búsqueda de la verdad, está en la expresión de la cotidianidad propia como angustia existencial [4].

El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas.

### **3. Conclusiones**

Para terminar, la necesidad de crear instituciones educativas que se preocupen por verdadero mejoramiento de la vida de los habitantes de estas tierras, demanda una separación de las diferentes formas de colonialismo del saber, del poder, etc, de las instituciones educativas en la actualidad, las cuales anulan al individuo en tanto niegan la posibilidad de crearse a sí mismo en su espacio, a través del *Otro*.

Así, la necesidad de ser reconocido como distinto, parte de lo mismo que los europeos hicieron en el momento de sentirse grandes, compararse con el otro, con uno que a sus ojos era inferior, el indio, el no desarrollado, el bestial, el desconocido, el bárbaro. Esto no quiere decir que tengamos que menospreciar al otro, como creen algunos que han podido comprar un pergamino en una tienda de abarrotes del saber, llámese “universidad”. Lo que pretendemos decir, es que solamente reconociendo al otro como distinto, único, particular, con una historia propia, y capaz de crear su subjetividad a través de lo que se le presenta, es que seremos capaces de vernos a nosotros mismos

como diferentes, únicos, etc. Reclamando el legítimo derecho que tienen todos y cada uno de los habitantes de estas tierras como del resto del mundo que ha sido ocultado por una hegemonía de dominación a nivel mundial.

Por una parte, es solo a través del otro en el que se puede encontrar una salida al problema de la negación de los sujetos en tanto distintos, lo que se verá reflejado necesariamente en la forma como interviene en su mundo, como reconoce al otro, y tiene en cuenta sus diferencias al momento de actuar, crecer de manera sana sin establecer una verdad como absoluta. Por otra parte, trasladado al plano académico, la necesidad de reconocimiento, se da en la medida en que se transgredan las fronteras que dividen cada disciplina y en la que se establecen como verdades irrefutables, si hay una complementariedad de las diferentes disciplinas entre sí, reconociéndose su importancia, se tendrá la posibilidad de hacer que los estudios salidos de una transdisciplinariedad, se determinen como verdadero conocimiento que ha de servir a quienes más lo necesitan.

Así, el reconocimiento del otro como distinto para reafirmarse a sí mismo, y una transdisciplinariedad con la que sea más fácil entender el mundo como sistema complejo, llevará a una descolonización paulatina de los mecanismos utilizados en las instituciones educativas, que hará de sus estudiantes, personas capaces de hacer, reconocer y proyectar la sociedad en la que se desarrollan, decolonizar la universidad está cada vez más cerca de lo que se piensa; no se trata, como hemos dicho en capítulos anteriores, de desconocer por completo las teorías emanadas en Europa y Norteamérica por considerarlas coloniales, invasoras, agresivas, lesivas, etc., sino de asumirlas como puntos de vista que han de servir para que cada quien se haga cargo de sí mismo, en tanto se refleje en el *Otro*.

Una sociedad que se preocupa por la subjetividad de sus individuos, a través de una educación sin colonizar, de reconocerlos con auténticamente distintos, necesariamente lleva a su florecimiento, está en cada quien continuar aceptando la hegemonía de conocimiento, en tanto nos sigan llamando subdesarrollados, tercermundistas, sudacas (abreviatura de *sudor* y *caca*), o criollo (crío del hoyo, ano, culo) etc. o de crear una nueva visión del conocimiento en el que la universidad desempeñara su papel más importante, para que a cada quien se le de lo que necesite y enaltecerlo como un fin en sí mismo, con esperanzas de vida distintas, y así, una persona con estas características, como forma de “agradecimiento” devolverá con gusto a su sociedad, lo que han hecho para reconocerlo, el otro vendrá a complementarse con Si mismo a través del otro, esto

podría dejar de ser solamente una utopía, para convertirse en una realidad constante, está en nosotros la decisión.

### Referencias

1. DUSELL, Enrique. *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Conferencias de Frankfurt. La Paz., 1994. Editorial Plural. 176 pp. ISBN: 978-848-726-411-5.
2. LANDER, Edgardo: Editor. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Texto: *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Páginas: 11- 40. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. 247 pp. ISBN 950-9231-51-7.
3. CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón: Editores. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Texto: *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes (Castro Gómez)*. Bogotá D.C.: Siglo del hombre editores, 2007. 308 pp. ISBN: 978-958-665-096-0.
4. DUSELL, Enrique. *Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad*. En: Tabula Rasa No. 9. Bogotá D.C. 2008. pp. 153-197. ISSN 1794-2489.
5. LANDER, Edgardo: Editor. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Texto: *Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos*. Páginas: 11- 40. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. 247 pp. ISBN 950-9231-51-7.
6. CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón: Editores. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Texto: *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes (Castro Gómez)*. Bogotá D.C.: Siglo del hombre editores, 2007. 308 pp. ISBN: 978-958-665-096-0.
7. LANDER, Edgardo: Editor. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Texto: *Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos*. Páginas: 11- 40. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. 247 pp. ISBN 950-9231-51-7.



# MÍDIA, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A TEORIA BERGSONIANA

*Áquila de Souza Toledo*

## RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de analisar como as tecnologias de informação e comunicação, exemplificadas aqui particularmente através da TV e dos vídeos, afetam a sociedade contemporânea, a escola e a infância, refletindo sobre suas possíveis implicações no campo da educação. Para o desenvolvimento dessas reflexões, tomaremos como referência uma série de autores vinculados ao campo educacional e procuraremos também investigar em que medida as concepções do filósofo contemporâneo francês Henri Bergson acerca do conhecimento humano, do papel da percepção e da memória, do desenvolvimento da inteligência e da intuição, da formação do sujeito, também pode contribuir no debate destas questões em suas relações com a educação.

Traremos em discussão o papel das mídias como produtoras e difusoras de conhecimento, veiculação de significados e como agentes de socialização, visto que vivemos numa era em que a tecnologia apresenta-se como uma realidade inquestionável e vem influenciando significativamente o processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens contemporâneos. Discutiremos também o conflito entre as formas tradicionais de constituição da escola – que tendem a priorizar a cultura escrita, a racionalidade, o conteudismo – e as formas de renovação da educação na atualidade – que buscam desenvolver também a cultura visual e ser mais dinâmicas, interativas e intuitivas.

No que diz respeito à influência da televisão, vemos que atualmente as relações estabelecidas entre infância e televisão acendem grandes discussões. O poder de sedução da televisão e a capacidade de imitação das crianças formam uma cumplicidade que pode atuar perigosamente na formação cognitiva destas (SILVA, 2008, p.02). No livro *Televisão e Educação*, Joan Ferrés (1996) assinala que a televisão está substituindo a “função materna”, se transformando em uma referência familiar que alimenta a imaginação infantil com inúmeras fantasias, personificando uma “mãe

bondosa” que nunca deseja nada em troca. A partir disto, o mesmo autor afirma que uma escola que não ensina a assistir televisão, não está educando para formar um cidadão consciente, mas sim um sujeito manipulável, subordinado e passivo. Com base nesses pensamentos, é importante refletirmos sobre qual papel a escola assume nesse contexto, uma vez que, mesmo com o crescente contato com os meios audiovisuais, ela continua não se responsabilizando pelo estudo da imagem, contribuindo, assim, para a formação de “analfabetos visuais” (FERRÉS, 1996).

A inserção dos vídeos nas salas de aula é um inovado recurso que altera a relação aluno-professor, criando novas expectativas em relação à postura pedagógica tradicional. Podem contribuir para que o professor retenha mais a atenção dos alunos, aproximando a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade, introduzindo novas questões no processo educacional (MORAN, 1993). Por suas cores, cenários, movimentos, efeitos sonoros, pode-se explorar o visual situado no presente, intercalando-o com o passado e o futuro (FERRÉS, 1996). Entretanto devemos ter a consciência de que o uso didático do mesmo não pode substituir o papel do professor de mediador do conhecimento nessa relação.

Reconhecendo possíveis contribuições do pensamento de Henri Bergson à reflexão destas questões, vemos que apesar do mesmo não ter elaborado explícita e voluntariamente uma teoria específica para a educação, esta se encontra nas entrelinhas de toda sua obra podendo ser explicitada e explorada (TREVISAN, 1995, p.127). Bergson questiona as raízes antropológicas e filosóficas do sistema educacional de sua época: “Qual o nosso objetivo? O que queremos obter? Que gênero de homem queremos formar? Eis a questão essencial que devemos colocar em matéria de Educação” (BERGSON, 1923 apud TREVISAN, 1995, p. 13). Para Bergson a solução para estas e outras questões, segundo Trevisan (1995), consiste em formar espíritos para que tenham muita iniciativa, capazes de desenvolver o máximo de criatividade e que possuam também uma boa bagagem de conhecimentos, para se adaptarem a atividades atualmente imprevisíveis. Tomando como base esta concepção educacional inspirada nas ideias bergsonianas, como pensarmos os significados que hoje atribuímos às mídias para a formação desse indivíduo? Percebemos que atualmente as mídias desempenham grande importância como recursos de aprendizagem e de formação; entretanto elas também podem se converter em instrumentos de alienação, pois, com a facilidade e praticidade que elas oferecem, vêm substituindo a experimentação direta com muitos

objetos de estudo, como livros, materiais diversos, idas a museus e centros de estudos. Cabe ao educador conciliar o uso das mídias com outros recursos didáticos.

**Palavras-Chave:** Mídias, Infância, Educação, TV e vídeo.

## INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes da nossa sociedade é a sua forma de comunicação, com forte predomínio das mensagens visuais, acompanhadas ou não de textos escritos ou sonoros. Com o passar do tempo, passou-se da comunicação oral, predominante nas sociedades tradicionais e na sociedade ocidental até a idade média, para a comunicação escrita, que começa a adquirir um caráter de massa a partir da invenção da tipografia, com Gutemberg. Com o advento dos chamados meios de comunicação de massa, em especial da televisão, o mundo ingressa em outro momento comunicacional: o da imagem (BORGES, 2006).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, transformando nossa forma de ver o mundo e senti-lo através de sua praticidade e agilidade em gerenciar informações. Sua influência nas mais diversas áreas como a economia, cultura, saúde é indiscutível, e na área educacional não é diferente.

A partir da aparente influência das mídias em nosso cotidiano, o presente trabalho tem a finalidade de analisar como as Tecnologias de Informação e Comunicação, exemplificadas aqui particularmente através da TV e dos vídeos, afetam a sociedade contemporânea, a escola e a infância, refletindo sobre as possíveis implicações que produzem no nosso campo de interesse: a educação. Para o desenvolvimento dessas reflexões, tomaremos como referência uma série de autores vinculados ao campo educacional: Férres, Belloni, Borges, Gonnet, entre outros, e procuraremos também averiguar em que medida as concepções do filósofo contemporâneo francês Henri Bergson, também pode contribuir no debate destas questões em suas relações com a educação.

No primeiro momento discutiremos o papel das mídias como agentes de socialização e como produtoras e difusoras de conhecimento, já que as mesmas têm frequentemente retirado da família e da escola a primazia neste processo de socialização

do indivíduo. Além do mais, a cultura das novas gerações é formada em grande parte a partir dos meios de comunicação de massa, que mobilizam novos modos de aprender.

No segundo momento traremos as posturas da escola/educação frente aos meios audiovisuais, assunto que vem provocando grande discussão na medida em que mostra o enfrentamento entre escola e televisão e que conduz à sensação de impotência dos pais diante das novas tecnologias, cuja influência lhes aparece como evidente e frequentemente em conflito com os seus modos e visões de mundo.

No terceiro momento, apresentaremos uma proposta pedagógica com intuito de mostrar aos educadores como utilizar as mídias, especialmente os vídeos e a TV, em sala de aula e como integrá-las ao universo escolar. Segundo Borges (2006) precisamos compreender a transversalidade deste tema. Não é preciso criar mais uma disciplina, nem aumentar o tempo das aulas, pois a educação para as mídias pode ser trabalhada na totalidade dos conteúdos: “do ensino de matemática ao estudo da geografia, da ecologia urbana, da história ou da língua materna, todas as disciplinas podem concorrer para uma alfabetização para as mídias” (PICHETTE, citado por GONNET, 2004, p.57).

No quarto momento discutiremos em que ponto as concepções bergsonianas acerca do conhecimento humano, do desenvolvimento da inteligência e da intuição, da formação do sujeito, também podem contribuir no debate destas questões em suas relações com a educação.

Por fim, nas considerações finais, tomando como base uma concepção educacional inspirada também pelas ideias bergsonianas, buscaremos apontar os significados que hoje atribuímos às mídias para a formação desse indivíduo. Percebemos que atualmente as mídias desempenham grande importância como recurso de aprendizagem e de formação; entretanto, devemos ter consciência que elas também podem se converter em instrumentos de alienação, pois, pela facilidade e praticidade que oferecem, vêm substituindo em grande medida a experimentação direta dos muitos objetos de estudo, como livros, materiais diversos, idas a museus e centros de estudos. Cabe ao educador conciliar o uso das mídias com outros recursos didáticos. Outro ponto que iremos tratar em relação ao uso didático das mídias é que muitos educadores utilizam-nas de forma discriminada, esquecendo que as mesmas devem ser um instrumento na relação ensino/aprendizagem, e que é seu o papel de mediador do conhecimento nessa relação.

## **1- AS MÍDIAS COMO AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO E COMO PRODUTORAS E DIFUSORAS DE CONHECIMENTO**

Para compreender a relação entre os meios de comunicação e a infância, tomando como base a televisão e os vídeos, é importante considerar o papel desta tecnologia no processo de socialização. É através do processo de socialização que se cria e institui sistemas de valores, normas, crenças modelos e comportamentos. Segundo Belloni (2001), o processo de socialização é definido: “[...] como um processo em que as crianças interagem e incorporam novas situações a partir das experiências de mundo já vivenciadas, do espaço social em que estão inseridas e das tradições culturais que formam seu meio ambiente”.

A partir disso, a televisão também exerce na sociedade atual, o papel de agentes de socialização. Ela se configura como fonte legitimadora de saberes, difundindo através de sua linguagem atrativa, valores e normas que tendem a ser comuns a todos em uma determinada sociedade.

Segundo Ferrés (1996) a televisão se tornou sagrada, sendo uma nova religião que consegue agregar muitos “fiéis”. Sendo assim, a TV faz uso de “ritos individuais, familiares e sociais”.

Desde o momento em que nascem as crianças passam a aprender os fundamentos de sua cultura, isto é, as linguagens, comportamentos, valores, saberes que são transmitidos de geração a geração, ao longo do tempo. Esta aprendizagem pode ter um caráter formal e sistematizado, como a da escola, mas se desenvolve, na maioria das vezes, de maneira informal e inconsciente para os indivíduos (BORGES, 2006).

A pesquisadora francesa Liliane Lurçat (1984) que estuda as relações entre a televisão e a socialização, explica que a aprendizagem na tevê ocorre por impregnação. Belloni também compartilha da ideia da pesquisadora e diz:

[...] a aprendizagem que a televisão proporciona às crianças possui formas singulares na medida em que se configura por uma aprendizagem involuntária inconsciente, sem que elas saibam ou queiram, por isso uma aprendizagem por impregnação (BELLONI, 2001).

Nas sociedades contemporâneas, os indivíduos são, portanto, educados pelas mídias, agora compreendidas como agentes de socialização o que traz como consequência o fato de que, para que possamos compreender os jovens e as crianças de hoje, suas relações com sua família, com a escola e com os outros, tenhamos que considerar a influência que as TICs exercem sobre suas atitudes, sobre os seus valores, comportamentos, seus modos de perceber o mundo. Não apenas as mídias, mas a importância dos grupos de amigos, de jovens que partilham a mesma cultura, são fatores de influência para as atitudes, comportamentos e valores dos seus participantes.

Outro papel que as mídias assumem é de produtoras e de difusoras de conhecimento. A imensa quantidade de informações que inunda nosso cotidiano por intermédio dos meios de comunicação, altera profundamente a nossa relação com o conhecimento.

Segundo Borges (2006), a tevê em especial, como um aparato ou veículo que incorpora diversos gêneros (cinema, publicidade, notícias, novelas, etc.), tem um modo próprio, peculiar à sua linguagem, de produzir e transmitir informações de todos os tipos. Podem ser notícias sobre eventos políticos, sociais, culturais, ou documentários e reportagens que tratam dos temas mais sérios e que se relacionam com aspectos importantes da vida das pessoas. Mas também podem ser informações contidas em entretenimentos, programas de ficção, publicidades, que, a seu modo, nos trazem valores, modos de viver, de agir, de nos vestirmos, que nos sugerem produtos, nos falam sobre o que fazer para termos saúde, beleza, bem estar, etc. Enfim, vivemos imersos na chamada sociedade da informação, da qual a televisão participa de maneira muito importante. As crianças e os jovens têm hoje, portanto, na televisão (e também no cinema, nos vídeos, DVDs), acesso a uma imensa quantidade de informações não especificamente produzidas para elas, como ocorre na escola.

Na televisão os públicos se misturam, crianças assistem a todos os programas, comerciais, a produtos dirigidos aos adultos. Isso significa que crianças e jovens, hoje, ao chegar à escola dispõem de uma vasta quantidade de saberes, constituído não apenas pelo que aprenderam com os pais e a comunidade, mas aqueles elaborados a partir das informações que recebem pelos meios de comunicação (BORGES, 2006).

## **2- A POSTURA DA EDUCAÇÃO/ESCOLA FRENTE AOS MEIOS AUDIOVISUAIS**

Vimos que a cultura das novas gerações é formada em grande parte a partir dos meios de comunicação de massa, que mobilizam novos modos de aprender. No livro “Televisão e Educação”, Joan Ferrés (1996) afirma que uma escola que não ensina a assistir televisão, não está educando para formar um cidadão consciente, mas sim um sujeito manipulável, subordinado, passivo, submisso e obediente. De acordo com o autor, cada vez mais as crianças estão imersas nas novas tecnologias; consequentemente estão assistindo muito mais televisão, passando grande parte dos seus dias diante de uma tela.

Segundo Borges (2006), os interesses, valores, linguagens, visões de mundo de crianças e jovens têm profunda relação com os conteúdos e linguagens das novas tecnologias da informação e da comunicação. Estas, por sua vez, são de base fortemente visual, dizem mais a respeito às emoções e a uma visão fragmentária (em partes que se juntam em mosaico) da realidade.

Desde seu advento, os meios de comunicação, ao retirarem a primazia da família e da escola como agentes socializadores, frequentemente se colocam em concorrência com esta instituição. A escola, por sua vez, parece não se dar conta da profunda transformação que ocorre na sociedade. Embora saturada de imagens em todos os processos comunicativos sociais, estas são pouco presentes nos processos de aprendizagem. Com base nesses pensamentos, é importante refletirmos sobre qual papel a escola assume nesse contexto, uma vez que, mesmo com o crescente contato com os meios audiovisuais, ela continua não se responsabilizando pelo estudo da imagem, contribuindo, assim, para a formação de “analfabetos visuais” (FERRÉS, 1996).

Para Ferrés (1996), os cidadãos estão totalmente despreparados para assistir televisão de um modo consciente, pois a escola só se preocupa em reproduzir conhecimentos. O autor ainda salienta que a televisão atualmente é: “(...) o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização” (FERRÉS, 1996, p.10). Por fim, o autor critica a escola por não fornecer uma base para que as novas gerações tenham condições de ao menos interpretar e fazer análise crítica não só da televisão, mas de toda a cultura audiovisual.

Segundo os autores Dorigone e Silva, enquanto o mundo se apresenta cada vez mais aberto e com máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola ainda se estrutura em tempos e espaços pré-determinados, fechada ignorando as inovações. Em decorrência da velocidade dos avanços tecnológicos e sua interferência no trabalho e na vida de todos, a escola se encontra em crise. A escola que tem como ideal preparar as pessoas para vida, para cidadania e para o trabalho, deve-se então questionar, sobre qual contexto social se reportar já que este está em permanente modificação.

Borges (2006) afirma que a escola moderna foi criada e organizada tendo como fundamento a escrita e a oralidade. Estas tradições se mantêm, o que faz com que, em larga medida, ocorra um conflito entre a instituição e as culturas contemporâneas.

A autora ainda afirma que a linguagem escrita é linear, analítica, cartesiana. Dito de outra forma, o adulto, criado na antiga cultura, à qual a escola está ligada, com predomínio das atividades que tendem a priorizar a racionalidade e a abstração, é diferente da cultura do jovem, que tende a compreender mais por meio da sensação. A autora acredita que há enfrentamento entre escola e televisão, que tem um conteúdo de luta entre razão e emoção, e conduz também à sensação de impotência dos pais diante das novas tecnologias. Há uma influência evidente e frequentemente em conflito com os modos e visões de mundo nos quais cresceram. Sendo assim, a escola, na maioria das vezes, só incorpora a imagem em sua dimensão meramente ilustrativa, sem refletir sobre o mundo visual em que vivem imersas as sociedades atuais, e no interior das quais crescem hoje os jovens. Assim, não é incomum usar uma foto para ilustrar um texto, um filme para ocupar o tempo, etc.

Se, por um lado, existe grande resistência da escola à inclusão das TIC em suas reflexões e práticas, em um movimento oposto existem importantes tendências que atuam no sentido de integrar essas novas tecnologias aos processos pedagógicos.

Documentos internacionais apontam, já há algumas décadas, essa tendência:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram o papel do trabalho criador e o acesso às mídias (UNESCO, 1984, citado por BELLONI, 2001).

Como defendem Gonnet e Len Masterman, a razão principal para integração das mídias na escola é simplesmente o fato de elas estão na sociedade, e constituem fortemente o mundo de crianças e jovens.



### **3- APRESENTANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Como integrar as TICs ao universo escolar? Segundo Pichette precisa-se compreender a transversalidade deste tema. Não é preciso criar mais uma disciplina, nem aumentar o tempo das aulas:

Nos programas escolares, a educação para as mídias deve e pode recobrir a totalidade dos conteúdos. Todas as disciplinas são ocasiões de tratar das mídias, do mesmo modo que elas são, há muito tempo, a ocasião de desenvolver o domínio da língua materna. Do ensino de matemática ao estudo da geografia, da ecologia urbana, da história ou da língua materna, todas as disciplinas podem concorrer para uma alfabetização para as mídias (PICHETTE, citado por GONNET, 2004, p.57).

Gonnet citado por Borges (2006) sintetizou as principais dimensões em que podem ser trabalhadas as mídias nas diversas disciplinas: as linguagens (as mídias podem ser usadas na construção e desconstrução de mensagens); as tecnologias (aprender e ensinar a utilizar as tecnologias de uso corrente ligadas à vida cotidiana, mas, sobretudo, também compreender o funcionamento das grandes tecnologias midiáticas); as representações (estas se referem aos pontos de vista, aos valores, visões de mundo que as mídias produzem e divulgam e que constituem em grande parte os conteúdos e linguagens por meio dos quais as novas gerações têm acesso ao mundo); as tipologias (como caracterizar um documento audiovisual? Como classificá-lo? Quanto há de realidade em um documentário e quanto há de ficção? Uma novela é construída apenas com a imaginação ou ela traz aspectos da realidade?); os públicos (como e por que alguém se dirige a mim e quem me fala? Como as pessoas recebem as mensagens que lhe são destinadas, de maneira passiva ou reelaborando-as?); os produtores (quem produz os materiais que as mídias divulgam? Como funciona o mundo da produção midiática? Em que contexto econômico, jurídico e ideológico se situa os fabricantes e os difusores?).

Como vimos, as mídias devem ser trabalhadas de forma que contribuam para que crianças e jovens se tornem usuários criativos e críticos dessas ferramentas,

evitando que se tornem meros consumidores compulsivos de representações novas de velhos clichês (BELLONI, 2001, p.8).

Joan Ferrés lembra que “o recurso audiovisual ideal e sua metodologia correta devem desafiar o aluno a fim de que ele opere sobre a informação, comparando, analisando, identificando, sintetizando os elementos da mensagem” (FERRÉS, 1996).

A inserção do vídeo na sala de aula pode contribuir para que o professor retenha mais a atenção dos alunos, aproximando a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade, introduzindo novas questões no processo educacional, além de poder trazer algo divertido que modifique o ambiente “desgastante” da sala de aula. Entretanto devemos ter a consciência de que o uso didático do mesmo não pode substituir o papel do professor de mediador do conhecimento nessa relação. O professor que se proponha a trabalhar com as mídias se inscreve numa lógica de pesquisa, observando os seus alunos, seus saberes, seus valores, interesses, suas formas de aprender e o contexto social no qual a escola está inserida, saturado de imagens. Segundo Borges (2006), o professor reflexivo irá buscar nesta bagagem a matéria prima para estabelecer novas práticas de ensino, mais em sintonia com a contemporaneidade. A partir disso, o docente deve executar intervenções para que os resultados possam se aproximar ou mesmo atingi-los plenamente. Cabe ao educador fazer um planejamento e decidir o que será feito, se a produção será utilizada na íntegra ou apenas alguns trechos da mesma (e quais seriam as sequências selecionadas); qual a relação entre o filme e os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula; que elementos principais devem ser destacados antes, durante e depois da apresentação da película; e, principalmente, as atividades que serão realizadas em função da utilização do filme em correlação com as aulas sobre os temas trabalhados na produção.

Os filmes são utilizados como recursos de chamamento ao tema e têm o propósito de despertar os educandos para os temas que poderão ser trabalhados nas aulas. Os debates que acontecem depois da apresentação devem ser utilizados para também destacar os pontos importantes apresentados pelo filme, aprofundar o assunto e introduzir ideias que tenham passado despercebidas.

Podemos perceber que todos os aspectos relacionados ao audiovisual precisam ser analisados, para a consolidação de um olhar crítico, baseado nas leituras de filmes e séries.

Ferrés chama a atenção para a indagação de Béla Bálasz: “por que não se ensina assistir a um filme?”.

[...] milhões de homens estudam a estética da literatura e da pintura sem a perspectiva de precisar aplicar alguma vez as noções aprendidas ou de precisar ler um livro ou contemplar um quadro. E, no entanto, vai ao cinema toda a noite e a sua ignorância acolhe tudo aquilo que lhe é oferecido. Ninguém lhes ensinou a assistir a um filme ou a julgá-lo (apud FERRES, 1996, p.09).

Antes da exibição do vídeo, o professor deve informar inicialmente sobre os aspectos gerais (ano de produção, o nome do diretor, a duração) situando o mesmo no seu contexto, não interpretando ou pré-julgando aspectos da mostra, permitindo que cada sujeito realize sua leitura/ interpretação.

Durante a exibição, o docente deve propor alguns caminhos para análise do vídeo em classe, solicitando aos alunos que reparem nas imagens, na trilha sonora, nos efeitos e situações mais importantes e naquilo que mais lhe chamaram a atenção. Ferrés (1996) distribui a estrutura de uma análise em três blocos: leitura situacional, leitura fílmica e leitura avaliadora. Basicamente, a leitura situacional cria um contexto que apresenta sentido, a leitura fílmica, entendida como o ponto maior da metodologia, tem o objetivo de analisar as imagens e sons. A leitura avaliadora tem a finalidade de apontar um olhar crítico para toda a história do filme, garantindo a ele diferentes pontos de vista e interpretações.

O incentivo à observação aos aspectos constantes do filme é fundamental para a abstração do contexto analisado. E também se apresentam singularidades próprias do contexto em questão, focando em significados e simbolismos. Essas observações permitem uma reflexão mais ampla dos temas propostos pelo instrumento audiovisual.

Uma questão importante nessas etapas de análises fílmicas são os juízos de valores, que devem corresponder, de forma individual, não somente ao que o autor transmite, mas sim à criação de hipóteses que são provocadas de acordo com as observações das pessoas em relação à obra. Incentivar a percepção de conteúdos implícitos também é muito importante para que seja observado o contexto social, histórico e emocional a partir dos valores que são produzidos na sociedade.

É relevante ainda explorar informações como o título da obra, o contexto, o gênero, o juízo de valor com relação ao filme ou série e, sobretudo, a possibilidade de resignificações da obra em relação às histórias próprias das pessoas que a assistem. Ou seja, é possível ser realizada uma “reconstrução” da obra que corresponde ao que cada aluno traz consigo em sua particularidade e de acordo com o seu ponto de vista.

Ao final dessa metodologia, é interessante fazer uma revisão de todas as análises procurando evidenciar o que a sociedade manifesta acerca do tema proposto. Em diálogo com os alunos, questionar ‘o que foi’ e ‘como foi’ apresentado, refletindo sobre as consequências e aplicações para vida cotidiana. É necessário que os educandos coloquem seus pontos de vista e informações observadas no vídeo. Da mesma maneira, o professor deve esclarecer o tema do vídeo, complementar e questionar as informações postas, bem como as semelhanças e as divergências.

A partir destas perspectivas é preciso aproveitar as contribuições significativas e importantes da linguagem audiovisual para que os nossos alunos alcancem à aprendizagem de uma maneira rica, dinâmica e extrovertida.

. Diante disso vimos que integrar as mídias ao processo pedagógico não significa simplesmente trazer as tecnologias para as salas de aula. Segundo Borges (2006), é necessário que se ultrapasse o aspecto meramente instrumental (como usar as tecnologias) para fazer com que elas se tornem ferramentas que ampliem as capacidades críticas e criativas dos jovens.

Em uma época em que vigorava o racionalismo e o cientificismo, o filósofo contemporâneo francês Henri Bergson já apontava para importância de se criar cidadãos com potencial criativo, intuitivo e crítico. O filósofo questiona as raízes antropológicas e filosóficas do sistema educacional de sua época: “Qual o nosso objetivo? O que queremos obter? Que gênero de homem queremos formar? Eis a questão essencial que devemos colocar em matéria de Educação”. (BERGSON, 1923; O bom senso e os estudos clássicos).

Para Bergson o encaminhamento para estas e outras questões consiste em formar espíritos para que tenham muita iniciativa, capazes de desenvolver a criatividade e que possuam também uma boa bagagem de conhecimentos, para se adaptarem a atividades atualmente imprevisíveis. Tomando como base esta concepção educacional inspirada nas ideias bergsonianas, no que as mídias podem contribuir para a formação desse indivíduo?

#### **4- UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A TEORIA BERGSONIANA**

O filósofo Henri-Louis Bergson nasceu em Paris, a 18 de outubro de 1859 e veio a falecer em 04 de janeiro de 1941. Toda a sua vida foi dedicada ao estudo, à produção e ao ensino da filosofia. Foi professor mais de vinte anos no Collège de France. Pela sua mestria e fascínio, suas aulas atraíam desde jovens estudantes, com sede pelo saber, como Charles Péguy, Jacques e Raïssa Maritain e o brasileiro Alceu de Amoroso Lima, até os intelectuais, críticos, muitas vezes simpatizantes do racionalismo e do cientificismo então vigentes.

Para compreendermos o significado da obra do Bergson, torna-se necessário situá-la em contexto histórico. A obra de Bergson é no fundo, um imenso protesto contra as ideias reinantes iniciando uma acirrada e reação que marcou um renascer para o espiritualismo. Bergson, cuja formação era científica e filosófica, moderna e clássica, percebeu a gravidade do momento histórico em que vivia e, deliberadamente, empunhou a bandeira do antiintelectualismo (e não do irracionalismo, doutrina que privilegia a irracional do pensamento, da vida e dos problemas universais), do anticientificismo e especialmente do espiritualismo (TREVISAN, 1995).

Não podemos deixar de citar que Bergson não elaborou explícita e voluntariamente uma teoria específica para a educação, porém: “Tudo isso se encontra potencialmente, em forma, embrionária, nas entrelinhas de toda sua obra a espera da explicitação e sistematização do seu vasto conteúdo (TREVISAN, 1995, p.127).”

Contudo, participou ativamente de movimentos educativos na França, foi conselheiro superior da Educação Pública. A preocupação com a educação está nos discursos bergsonianos.

De acordo ainda com Rubens Murílio Trevisan, Bergson concebia a educação como uma formação integral que deveria atender os seguintes aspectos: a educação física e corpórea, a educação mental e espiritual e a educação social e moral em que cada um desses aspectos interpenetra e completa os demais, ou seja, a teoria bergsoniana se opunha ao racionalismo exacerbado na medida em que pensava o ser humano como um todo, em que a vontade e a emoção, a afetividade a intuição têm o seu estatuto tão importante como o da razão.

Podemos dizer que o bergsonismo gira em torno da distinção e mesmo da oposição – sem mútua exclusão – entre a inteligência e a intuição. A inteligência é faculdade do raciocínio e cálculo e, tem a capacidade de captar a realidade de modo fragmentário, inerte e estático. A intuição, por sua vez, segundo Bergson permite-nos atingir a duração ou movimento, a substância, a essência e a existência das coisas. A inteligência e a intuição diferem uma da outra pela sua função: enquanto a inteligência capta o que é material, a intuição penetra na duração, que é como que a vida de todos os seres. Segundo Bergson, a duração real significa evolução, perpétuo vir-a-ser, continuidade ininterrupta de movimento ou mudança, criação constante ou incessante produção de realidade nova, heterogênea, imprevisível pelo cálculo, ou seja, duração

em Bergson não se remete a certa quantidade de tempo em que distinguimos passado, presente e futuro e que dividimos dias, horas e minutos mensuráveis, rigorosamente iguais e de natureza absolutamente idêntica.

As mídias audiovisuais podem ser um instrumento em potencial para o desenvolvimento da intuição. Os vídeos podem ser trabalhados na sala de aula de maneira que incentive a observação, despertando no aluno o olhar crítico, a reflexão, o que para Bergson é de suma importância, já que referente aos estudos das ciências há uma excessiva ênfase dada ao ensino científico em detrimento de outros aspectos da educação.

A criatividade é outro aspecto a ser considerado em matéria de educação, pois segundo Bergson, o ser humano é um ser essencialmente criativo. A dimensão da criatividade introduz-nos a outro tema fundamental no processo de educação; o da liberdade. Bergson fala-nos de uma libertação que surge por meio do desenvolvimento também da atividade intuitiva da consciência, complementando a atividade da inteligência. Ações que podem ajudar no desenvolvimento tanto do potencial intuitivo quanto do potencial intelectual são as leituras que possibilitam experiências de pensamento, que devem corresponder, de forma individual, não somente ao que o autor transmite, mas sim à criação de hipóteses que são provocadas de acordo com as observações das pessoas em relação à obra.

A questão que gira em torno da necessidade da disciplina, no sentido de formação da vontade que leva ao educando a conquistar pelo esforço pessoal os seus objetivos e também o autocontrole é outro ponto importantíssimo na pedagogia bergsoniana. Em *“La Pensée et le Mouvant”* (p.95), Bergson diz que longe de substituir trabalho pelo jogo, repudia a facilidade e valoriza o esforço.

Em relação a valorização do esforço, Joan Ferrés lembra que “o recurso audiovisual ideal e sua metodologia correta devem desafiar o aluno a fim de que ele opere sobre a informação, comparando, analisando, identificando, sintetizando os elementos da mensagem” (FERRÉS, 1996).

E por fim, como forma de enfatizar a importância de se criar uma educação preocupada em propor atividades que desenvolvam não só a inteligência discursiva, mas também a intuição no aluno, tomaremos com referência o “bom senso” em Bergson. Segundo Santos Pinto (2010), em todas as obras fundamentais de o conceito de “bom senso”, apesar de se relacionar a temas específicos traz em enlaçada consigo a valorização do conhecimento intuitivo, inclusive do ponto vista pedagógico. O “bom sendo” traz como referência principal, desde o início, a ideia de um certo equilíbrio necessário à atividade intelectual por meio de um esforço capaz de aproximá-lo da duração criadora da vida. “A ideia de equilíbrio surge na medida em que aponta

para a importância de desenvolvermos, poderíamos dizer, um contrapeso à atividade racional, a fim de não lhe permitir o exagero” (SANTOS PINTO, 2010). Para Bergson o “bom senso” pode se caracterizar como a “faculdade de se orientar na vida prática, (...), um certo hábito de permanecer em contato com vida prática, mesmo sabendo olhar para mais longe”( BERGSON, Carta ao reitor Octavio Gréard, antes de proferir o discurso, In *Mélanges*, p. 359 apud SANTOS PINTO, 2010).

Nesse sentido, segundo Santos Pinto (2010), o “bom senso” e a intuição podem e devem ser cultivados segundo Bergson, e para isso uma boa prática educativa é fundamental, sobretudo, na medida em que considera o papel imprescindível da filosofia, da arte e dos estudos clássicos como complemento dos estudos científicos. Só por meio da “educação do bom senso”, que é a educação do equilíbrio entre inteligência e intuição, podemos de fato contrapor-nos ao excesso de intelectualismo que nos aliena, para fazer que nossa reflexão fique mais próxima da vida, sabendo valorizar também, como nos diz Bergson, o “querer e a paixão de grandes coisas”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a importância do fenômeno comunicacional na sociedade mundial e o acelerado processo tecnológico que abrange os mais variados setores da convivência humana, o que se propõe é uma escola contextualizada, que se situe na dinâmica dos novos processos de ensino e aprendizagem, com o uso das mídias mais consciente almejando a potencialização da criticidade. Ou seja, não significa simplesmente trazer as tecnologias para as salas de aula, é necessário que se ultrapasse o aspecto meramente instrumental para fazer com que elas se tornem ferramentas que ampliem as capacidades críticas, criativas e intuitivas nossas crianças e jovens. Para que esse intento se concretize, os educadores precisam coordenar este processo, incorporando as mídias aos encaminhamentos pedagógicos deixando de defender-se da inovação. Sendo assim, nossa expectativa é de que aqueles que assumem o compromisso da formação das novas gerações estejam em sintonia com as linguagens do nosso tempo, e a partir delas criem novos espaços e situações de reflexão e aprendizagem.

E por fim, apesar das mídias desempenharem atualmente grande importância como recurso de aprendizagem e de formação do sujeito, devemos ter a consciência que elas também podem se converter em instrumentos de alienação, pois, pela facilidade e praticidade que

oferecem, vêm substituindo em grande medida a experimentação direta dos muitos objetos de estudo, como livros, materiais diversos, idas a museus e centros de estudos. Cabe ao educador conciliar o uso das mídias com outros recursos didáticos. Outro ponto a se considerar em relação ao uso didático das mídias é que muitos educadores utilizam-nas de forma discriminada, esquecendo que as mesmas devem ser um instrumento na relação ensino/aprendizagem, e que é seu o papel de mediador do conhecimento nessa relação. Para se trabalhar, por exemplo, com um vídeo em sala de aula, o professor deve traçar objetivo, a partir disso, ele deve executar intervenções para que os resultados possam se aproximar ou mesmo atingi-los plenamente.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.

BORGES, Eliane. *As TIC: mídias visuais e escola* (Texto para Educação à distância – Progestão). 2006

DORIGONE, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. *Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2012.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. São Paulo: ed. Loyola, 2004.

LURÇAT, Liliane. *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*. Paris: Les Editions, 1984.



MEDEIROS, Mônica Dias. *A relação das crianças contemporâneas com mídias eletrônicas*. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

MORAN, José Manuel. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo, Ed. Pancast, 1993.

SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. *O método da Intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica*. Edições Layola: São Paulo, 2010.

TREVISAN, Rubens Murílio. *Bergson e a Educação*. Prefácio da Constança Marcondes Cesar. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

# **EL TEATRO PARTICIPATIVO COMO METODOLOGÍA DE FORMACIÓN ÉTICA PARA LA ACCIÓN MORAL. *UN ANÁLISIS DESDE LA FILOSOFÍA ORIENTAL***

## ***La voluntad de la educación de intervención en la realidad social***

**Betsy Perafán Liévano**

### **1. APORTES DE LA FILOSOFÍA ORIENTAL A LA FORMACIÓN PARA LA ACCIÓN MORAL**

La Filosofía Oriental presenta algunos planteamientos que, como veremos más adelante, contribuyen a la formación para la acción moral. Esas ideas son:

a). *Sólo importa el presente.* El Taoísmo (Watts, 1991) invita a concentrarse en el aquí y ahora, y a enfatizar lo espontáneo (lo que aparece). Para lograrlo, como dice la filosofía Zen (Ueda, 2004), la atención -o contemplación- es fundamental: el despertar o iluminación sobreviene a una espera atenta. Esto ocurre porque la observación nos conduce a implicarnos profundamente en la felicidad de los demás. Para el Budismo (Ricard, 2009), esta es la base de la auténtica compasión. En palabras del Dalai Lama: “esta compasión no depende de la actitud de la persona que nos la inspira [...] El prójimo, aun siendo el enemigo, es como yo, un ser humano que evita el sufrimiento y aspira naturalmente a la felicidad” (Ricard, 2009: 96). Desde esta perspectiva, un criminal es un enfermo (así que el propósito es curarlo, no condenarlo ni castigarlo): está envenenado por la arrogancia, la avaricia, los celos, etc. No luchamos contra una persona, sino contra una emoción o un comportamiento.

b). *La necesidad humana del conocimiento de sí mismo y del crecimiento espiritual.* El Dalai Lama expresa que es muy importante verificar siempre la motivación profunda que inspira nuestros actos y abandonar las actividades que no pretendan beneficiar a los demás o, peor aún, que se propongan perjudicarlos (hacerles daño). Llevar a cabo esto exige ser capaz de demostrar que uno ha experimentado una profunda transformación de

sí mismo. Es difícil imponer un cambio a los demás sin haber cambiado el estado de ánimo propio, para empezar. Para el Budismo, sólo por medio de argumentos sólidos, defendidos con bondad, y no por medio de amenazas, podemos cambiar la actitud de otra persona. Así, podemos formar nuestro espíritu para actuar de manera constructiva, para sustituir la obsesión por la aceptación, la inquietud por la calma y el odio por la compasión. Según el Budismo, la atención, la compasión e incluso la felicidad pueden cultivarse. El ámbito de investigación no se centra en los objetos exteriores sino en los acontecimientos mentales, en los mecanismos de la felicidad y el sufrimiento. La transformación de uno mismo permite transformar el mundo.

c). *La vivencia de las emociones.* Hay una naturaleza pragmática y experimental en el Budismo: su objetivo es eliminar el sufrimiento y dedicarse al conocimiento del espíritu. El Budismo no se basa en dogmas. El sentimiento que más se busca experimentar es la *compasión*, pues se alía con la noción de *interdependencia*, término central de la filosofía budista. Nuestra felicidad pasa necesariamente por la felicidad de otros seres.

d). *La responsabilidad en el cambio.* Aunque en la Filosofía Oriental se destacan las ideas del “dejar fluir” y de la aceptación, se insiste en la necesidad humana de intervenir en su realidad para transformarla en aras de evitar el sufrimiento. Estos planteamientos no son contradictorios, pues según el Taoísmo todo cambio empieza aceptando lo que se es y, aún más, el cambio se produce cuando uno se convierte en lo que es, no cuando trata de convertirse en lo que no es. De esta manera, el Taoísmo propende por eliminar introyeccionesseudomoralistas, tipo “se debe...”. Este tipo de expresiones crean auto-límites, por tanto obstaculizan el desarrollo de la autonomía.

## **2. EL TEATRO PARTICIPATIVO**

En la Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia), el curso denominado “Constitución y Democracia” es obligatorio para los estudiantes de todas las carreras - salvo Derecho. En promedio hay noventa alumnos por salón. Uno de los objetivos de la materia es la formación ética, y en mi curso específicamente pretendo lograr que los estudiantes *orienten su acción* desde una perspectiva social y de respeto por el otro.

Para conseguir el propósito mencionado, este semestre opté por usar algunas técnicas del Teatro Participativo (Boal, 2009) porque buscan *activar* a los espectadores: que pasen de ser meros consumidores a participar creativamente en la construcción de la realidad que quieren. A continuación describiré brevemente las cinco técnicas aplicadas en el curso (en cinco sesiones diferentes):

Teatro Imagen: los estudiantes representaron “fotos” sobre cómo se vería el Centro de Bogotá luego de la renovación urbana si se decidiera incluir todos los estratos sociales en un mismo espacio (de vivienda, cultura, recreación y comercio).

Teatro para Sordos: hicieron dramatizaciones “mudas” sobre casos de posibles vulneraciones al derecho a la salud y sobre cómo resolvería un juez de tutela cada situación.

Teatro Periódico: puesta en escena de noticias sobre multiculturalismo, con una postura crítica. Es decir, no se trataba de dramatizar los hechos sino de transmitir un mensaje (de aceptación o rechazo).

Teatro Invisible: sin que los estudiantes lo supieran, se presentó en clase una situación de acoso sexual (preparada por un grupo de actores profesionales). Se esperaba una participación activa en defensa de la víctima.

Teatro Foro: dos actrices profesionales dramatizaron un hecho real (una joven le cuenta a una amiga que está siendo acosada por un profesor y le pide consejo; la amiga le sugiere dejar así ante las pocas posibilidades de ser protegida). La escena se repite, pero algún espectador pide que paren y pasa a remplazar algún personaje (o incluir uno nuevo) para hacer lo que él cree correcto.

Al finalizar las clases, los estudiantes enviaron sus reflexiones personales sobre las experiencias que vivieron con el Teatro Participativo (TP). En síntesis, esta metodología de clase logró:

a). *La generación de consciencia sobre las emociones*. Con el TP los participantes experimentaron diversas emociones y reflexionaron sobre ellas. Por ejemplo, en el Teatro Invisible vivieron una situación “real” que les generó rabia, tristeza e indignación. Sin embargo, a pesar de estas emociones no realizaron ninguna acción de apoyo a la persona que estaba siendo víctima. Optaron por la indiferencia. Esta decisión fue producto de otro sentimiento: el miedo; aunque algunos mencionaron que simplemente “les dio pereza” expresarse o incluso asumir una posición. Sin embargo,

valoraron el hecho de poder darse cuenta de los propios sentimientos que producen en ellos este tipo de situaciones; lo que no había sucedido cuando tuvieron la clase magistral ni la lectura sobre discriminación.

Por otro lado, con el Teatro Imagen y también con el Teatro para Sordos notaron la cantidad de ideas y sentimientos que se logran transmitir a través de las expresiones faciales y corporales, y cómo el no hablar para comunicarse requiere mayor atención del auditorio. Lo llamaron algunos: darse cuenta de “el poder de la imagen”.

b). *La influencia de las emociones en la toma de decisiones para la acción -o inacción. (El despertar de sentimientos).* Los mismos estudiantes se cuestionaron lo siguiente al aplicar la técnica del Teatro Invisible: ¿Por qué no actué a pesar de reconocer (y sentir) que la situación era injusta? Una de las razones que dieron para ello fue la fe ciega en la autoridad. Otra, que la tradición (o “lo que es normal”) no se cuestiona. En síntesis, se sintieron impotentes por la fuerza de la costumbre y de las estructuras de privilegio. Sin embargo, en su proceso auto-reflexivo encontraron que las técnicas del TP los desestabilizan, ya que pasan de ser observadores a ser actores. Esto les genera cierta incomodidad, luego de vivir la confusión o el desconcierto. En últimas, tienen un sentimiento de “vergüenza” (como ellos mismos cuentan), que logra moverlos de la conciencia de la emoción a la acción. El TP los invita a *sentir* para parar a pensar (o analizar), sentir más y después actuar.

c). *Ser capaz de poner a prueba las propias opiniones.* Con el TP los participantes reaccionan ante un evento y tienen la oportunidad de reflexionar y evaluar sus propias creencias (sobre todo aquellas que los llevan a actuar –o no actuar). Por ejemplo, en el Teatro Foro no es suficiente con que alguien del auditorio juzgue lo que hace un personaje de la historia (por ejemplo, la amiga que sugiere no denunciar al acosador), sino que debe pasar al frente a reemplazarlo (ej: para sugerirle denunciar). Así, observa las consecuencias de poner en práctica su idea (ej: sentir el miedo de la amiga ante la posibilidad de ser expulsada de la universidad) y llega a replantearla (ej: la necesidad de buscar apoyo en otros compañeros e instancias).

d). *Conocer, entender mejor, abrir la mente y dejarse afectar por otras culturas y otros puntos de vista.* Junto a la capacidad de cuestionar las propias creencias, se amplía la posibilidad de compartir o al menos reconocer el valor de otras perspectivas. Además el TP contribuye a sentir lo mismo que los otros, al ponerse en su lugar (actuar como el

otro). Por ejemplo, los estudiantes manifestaron que con el Teatro Imagen, el Teatro para Sordos y el Teatro Periódico lograron sentir la discriminación que sufren otros. Al sentirse implicado en la situación por tomar el rol de otra persona consigue “ponerse en sus zapatos”. La mirada occidental, como la que plantea Nussbaum (2005) o Rorty (1991), propone recurrir a la literatura para generar empatía. Pero lo que propongo en este trabajo es tomar en mayor consideración al Teatro Participativo porque se “toca” más el actor que el lector.

En palabras de los estudiantes, las técnicas del TP “dejan pensando por el resto del día qué pasaría si fueran ellos mismos los protagonistas de esos sucesos”. Y aún más, los llevan a comprender la complejidad de los problemas sociales de mejor manera que un libro. Por ejemplo, logran “culpar no al hombre sino a sus circunstancias” cuando se ponen en su lugar.

e). *La aceptación de la responsabilidad en la solución a los problemas éticos.* El proceso en espiral de actuar para sentir / sentir para actuar, los llevan a darse cuenta de que forman parte de un todo: sus actos u omisiones tienen efectos en otros, y esto tiene efecto en ellos mismos. Así, comprenden que “no pueden quedarse esperando que alguien actúe por uno”; esa espera la notaron en el Teatro Invisible cuando aguardaban que fuera otro compañero quien salvara la situación, ya que eran muchos estudiantes. Dijo alguno de ellos en su reflexión: “sobre todo pasa (la indiferencia) si hay más de una persona cerca a la situación”. Al sentir que pertenecemos a esa situación (o que nos apropiamos de ella), se contribuye a combatir la apatía.

En el Teatro Foro los participantes pudieron *observarse* cambiando el rumbo del conflicto. Así superaron su miedo y vencieron la fuerza de la autoridad y de la costumbre. Aunque no fueron eventos reales, los estudiantes manifestaron que el TP les generó la necesidad de aplicar el conocimiento en la vida diaria de mejor manera que con una clase magistral y otros métodos activos de aprendizaje, y también les forjó “la necesidad de estar atentos ante la presencia de eventos inmorales”.

f). *La fuerza del grupo para actuar y para que la acción sea efectiva.* Finalmente, acerca de los efectos del TP en la formación para la acción moral, se tiene que logra promover la solidaridad para actuar. Al ser técnicas grupales consiguen integrar a los estudiantes con un fin ético: aportar a la solución de un problema social. El poder del grupo les da más confianza, capacidad de decisión y valentía. Por ejemplo, en el Teatro

Foro se vio cómo la mejor respuesta al problema planteado era aquel que requería la participación y el apoyo de todos los estudiantes. Con la actividad notaron la *interdependencia* de la que habla la Filosofía Oriental: la realización humana se logra en la unidad; aunque parezca paradójico, no es posible la individualidad –la identidad personal- sin la participación de los otros.

g). *Darse cuenta de que hay otras formas de aprender.* Los estudiantes también destacaron en sus reflexiones al TP como metodología de aprendizaje. Mencionaron que los temas trabajados “se recuerdan más porque se vivencian (impactan)”. También que es más eficaz, es decir, logra los objetivos propuestos en el curso, especialmente el referido a la acción moral (*orientar su acción desde una perspectiva social y de respeto por el otro*). Como valor agregado está que “es más divertido”, entre otras razones porque les permite recurrir a la creatividad y a la imaginación. Además, mejora la atención (este comentario aparece sobre todo en el Teatro para Sordos). Otra ventaja es que les permite valorar el trabajo del grupo como necesario para el aprendizaje.

En este método de enseñanza el *protagonismo* es de los estudiantes (en clase y en la vida cotidiana). Se logra un aprendizaje significativo: alcanzan un mejor entendimiento de los conceptos y se ponen a prueba los conocimientos sobre la Constitución y la Democracia desde una dimensión ética. En palabras de un estudiante: “la creatividad en forma de teatro mejora la comprensión de los temas éticos, lo que genera concientización y acción ante estos problemas”.

### **3. EL TEATRO PARTICIPATIVO COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA FILOSÓFICA PARA LA ACCIÓN MORAL, DESDE LA VISIÓN ORIENTAL**

Como se mencionó, las escenas de Teatro Foro comienzan mostrando que hay alguien que no puede hacer o lograr lo que desea porque el contexto social se lo impide. Los espect-actores no sólo tienen la oportunidad de *parar* la obra y criticar esta situación sino que suben al escenario a darle otro rumbo a la historia. De lo dicho en el apartado tres, encontramos que las técnicas del TP constituyen un método filosófico Oriental de formación ética por las siguientes razones.

a). *Enseñan que la indiferencia es inmoral.* Desde una postura Oriental, la humanidad forma una Unidad, y a la vez la Unidad está presente en cada ser humano. Por un lado, al decidir no actuar ante un evento que consideramos (o sentimos) injusto negamos la

responsabilidad que tenemos hacia nosotros mismos. Por otro lado, esa inacción nos impide crecer espiritualmente porque rechazamos la oportunidad de aprendizaje que nos da la incomodidad o el enfrentarnos a una crisis. Mientras que la escuela Occidental aboga por el individuo, su identidad personal y el respeto a la diferencia, en Oriente se desdibuja esa particularidad para ver el Todo; lo que nos hace comunes. Por ello es tan importante la *compasión*: al lograr este sentimiento se está reconociendo y aceptando esa conexión o interdependencia. Esta es una de las emociones que más busca generar el Teatro Participativo al invitar a los espectadores a asumir otros personajes, sus conflictos y sus vidas.

b). *Llevan a sentir el dilema moral para actuar realmente y no quedarse sólo en el juicio.* Mientras que en Occidente predomina el razonamiento sobre la emoción (y, de hecho, suelen plantearse como separados), en Oriente se da mayor importancia a los sentimientos por su énfasis en la experimentación y por su objetivo de evitar el sufrimiento (propio y de otros). Las metodologías Occidentales de formación ética centradas en la solución de dilemas morales a partir de la argumentación tienen como problema que no logran implicar a los estudiantes: podrían razonar de una manera que podemos considerar moral, pero ello no garantiza que sus acciones lo sean, incluso estando frente a un evento similar en la vida real. En el TP, como los participantes llegan a vivir la situación, y actúan (experimentan sus argumentos y respuestas), tienen mayor probabilidad de actuar moralmente en su vida real porque ya tuvieron la oportunidad de hacerlo. El aprendizaje lo da experiencia. Aunque esta idea también la han sostenido autores Occidentales, como John Dewey (2007), considero que la perspectiva Oriental logra ser más completa al darle igual relevancia a los sentimientos (junto con la razón).

c). *Acepta que los humanos somos imperfectos.* Siguiendo la idea anterior, la filosofía Oriental plantea que nuestra naturaleza más elemental no es de pensamientos (*saber*) sino de experiencias (*ser*), y éstas son las que nos permiten evolucionar. Para crecer espiritualmente, el ser humano debe no sólo reconocer sino también aceptar su imperfección. Esa aceptación le da la confianza necesaria para aprender; rechazar o negar su condición le impide avanzar y también le dificulta valorar a los otros. En el TP los participantes tienen la oportunidad de equivocarse y de aprender de esos errores para luego corregirlos. Igualmente, su capacidad de aceptación les permite ayudar a los otros



en su proceso evolutivo. Cuando actúo (sea en un escenario teatral o de la vida “real”), experimento (soy), y son esas experiencias las que me construyen.

Así me re-conozco: con la ayuda de otros identifico mis emociones, los patrones que sigo, mis ideologías y prejuicios (¿cuándo aparecen, y por qué o asociados a qué?) y aprendo a escuchar mis necesidades.

d). *Cuando sé quien soy puedo decidir quién quiero ser (qué más quiero experimentar, y qué quiero dejar de experimentar).* La filosofía Oriental contempla que la vida es movimiento: yo no soy el mismo del pasado, pero tampoco el del presente. Sin embargo a cada ser humano lo forma su pasado, su presente y su futuro al mismo tiempo, pues lo que ya experimentó lo constituye hoy, pero hoy es así porque le sirve para lo que quiere ser mañana. En el TP el pasado importa para plantear la situación, pero todo ocurre en el presente con el fin de cambiar el futuro.

Si la responsabilidad es la *habilidad para responder*, necesariamente es una experiencia. Si alguien decide quién quiere ser, necesita *moverse* para lograrlo. Desde la postura Oriental, lo que hace que se mueva es la *incomodidad*, y ésta se da cuando al individuo ya no le gusta lo que experimenta (o siente). Con las técnicas del TP los estudiantes sintieron esa incomodidad o malestar por lo que estaban viviendo, y esto los motivó a tomar decisiones distintas (o incluso a tomarlas, si antes ni siquiera lo hacían).

Pero hay quienes se quedan viviendo en esa incomodidad, incluso si la conciencia (del cuerpo o del alma) les avisa que quiere cambiar; así sepan escuchar sus necesidades, no *responden* a ellas... ¿Cómo moverlos? En muchos casos lograr tener una *habilidad* requiere mucha práctica. La *formación* implica *proceso*, y esta es la mejor parte. En el Teatro Participativo para aprender a transformar los conflictos se *juega* todo el tiempo. Los juegos están diseñados para liberar el cuerpo (y así, liberar la mente, y así, liberar el alma). Se *activa* al ser humano jugando mucho. Uno de esos juegos son las improvisaciones, que sobre todo se hacen para afinar la creatividad. Tanta práctica va *moviendo*; va llevando al ser a *responder* libremente, o en otras palabras, a tomar las decisiones que más le convengan (que le permitirán experimentar lo que quiere).

El siguiente cuadro sintetiza lo presentado hasta ahora:

| REGLAS PARA LA ACCIÓN MORAL | FILOSOFÍA ORIENTAL                                                                                          | TEATRO PARTICIPATIVO                                                                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. El presente              | Observamos para implicarnos.                                                                                | Ponemos a prueba las propias opiniones y estamos atentos ante eventos inmorales.                                     |
| 2. El auto-conocimiento     | Indagamos los motivos de nuestros actos.                                                                    | Logramos la conciencia de nuestras propias emociones.                                                                |
| 3. La experimentación       | Comprobamos que dependemos unos de otros para eliminar el sufrimiento.                                      | El despertar de sentimientos nos ayuda a abrir la mente y a reconocer la fuerza del grupo para actuar efectivamente. |
| 4. El cambio                | Actuamos de manera constructiva. Comprendemos que al transformarnos nosotros mismos transformamos el mundo. | Aprendemos en y para la acción. Aceptamos la responsabilidad en la solución a los problemas éticos.                  |

## 5. REFLEXIONES FINALES

En el Teatro Participativo es la misma comunidad afectada la que transforma sus espacios, de forma autónoma y mirando las necesidades desde otras perspectivas. Estas técnicas ayudan a que *nos narremos* de otra manera porque se re-escribe la historia, pero no sólo revisando lo que ya ocurrió, sino también *re-creando* el presente para mejorar el futuro. Por ello es más importante ESTAR, vivir el presente, que quedarse en el pasado. El TP genera emociones que promueven una conciencia crítica, creativa y de toma de decisiones para la acción moral. Se trata de actuar (de actuación) para motivarse a actuar (de acción).

Las técnicas de TP sirven como método de diagnóstico y a la vez como método de tratamiento. Por un lado, los participantes se conocen en la acción (sus creencias, prejuicios y sentimientos). Y por otro, se transforman. Esto se da porque el teatro o mejor, sus técnicas de expresión dan la capacidad a los seres humanos de observarse a sí mismos en acción. En el contexto de la ficción teatral, el individuo descubre que su modelo para actuar es el origen de muchos problemas. El Teatro Participativo consigue que el espect-actor genere espontáneamente una respuesta distinta a la situación problemática que ha planteado para la dramatización, y que dé esta nueva respuesta en la vida real.

El TP es arte y política al tiempo: es creatividad y argumentación –ambas se “afinan” con tanta improvisación-, ya que los participantes se *reconocen* como ciudadanos que toman decisiones frente a los conflictos sociales. Este reconocimiento se da por las emociones que genera identificarse y empatizar con los personajes oprimidos. Se parte

de *sentir* para luego razonar, criticar y proponer actuando... y después nuevamente sentir, etc. Es observarse a sí mismo en acción, y llegar con ello a despojarnos de ideologías que creemos propias. La identidad es la que está actuando: el *ser* humano. Los argumentos sobre lo que debe hacerse ante un dilema moral se construyen a partir (o junto con) los sentimientos. El Teatro Participativo sirve como “termómetro” para saber de qué carecemos: cuál es la distancia que tenemos entre lo cognitivo y lo comportamental.

En el Teatro Participativo se va construyendo la identidad ético-política a partir del reconocimiento y la transformación de los sentimientos (si es necesario), que nos libera al momento de tomar decisiones plenas para la acción moral y no quedarnos en la mera buena intención. Cuando actuamos de manera improvisada, sale nuestro ser más profundo: sin máscaras (paradójicamente) pero rico en personajes. Tan rico que al mostrarnos todas las caras que tenemos nos damos cuenta de la Unidad. Por ello podemos sentir compasión (ya que somos capaces de comprender al otro porque podemos ser él), y movernos para transformarnos en favor del anhelo común, según la filosofía Oriental: la felicidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido: teoría y práctica*. Barcelona: Alba Editorial.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ricard, M. (2009). *Dalai Lama, imágenes de una vida*. Barcelona: Random House.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ueda, S. (2004). *Zen y filosofía*. Barcelona: Herder.
- Watts, A. (1991). *El camino del Tao*. Barcelona: Editorial Kairós.

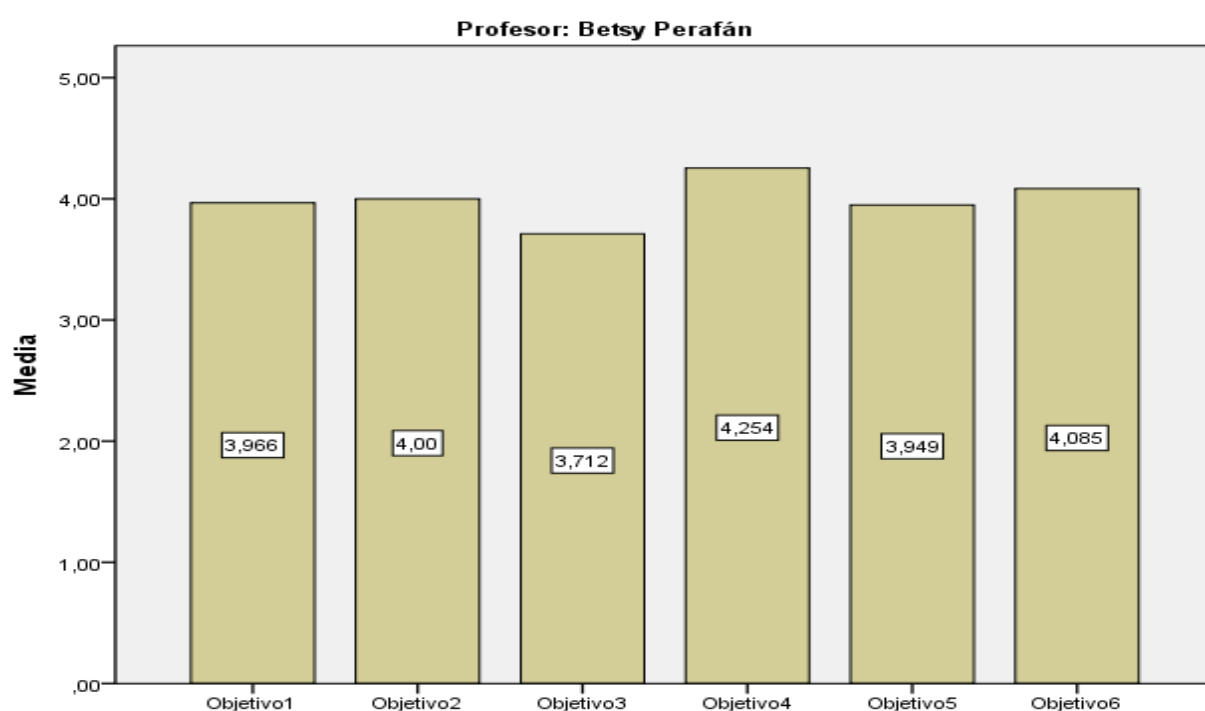


## ANEXO

Objetivo buscado con las actividades de Teatro Participativo en el curso de Constitución y Democracia:

- ✓ Orientar su acción desde una perspectiva social y de respeto por el otro.

Resultados de la encuesta aplicada al final del semestre a los estudiantes de C&D:



Califique de 1 a 5 (1 es la calificación más baja, 5 la más alta) en qué medida este curso le ha ayudado a desarrollar la capacidad de:

Objetivo 1: reconocer el contenido ético de una situación y aplicar diferentes enfoques éticos para su análisis.

Objetivo 2: argumentar y emitir juicios éticos.

Objetivo 3: comprender distintas tradiciones y enfoques de análisis en el campo de la ética y sus implicaciones para la acción.

**Objetivo 4: orientar su acción desde una perspectiva social y de respeto por el otro.**

Objetivo 5: reflexionar desde un punto de vista ético sobre las razones de su acción; y emitir un juicio sobre el contexto social en el que esta ocurre.

Objetivo 6: reconocer las actitudes y valores que movilizan la conducta individual y de grupo.

## **Políticas de la diferencia en el espacio educativo: derivas de la subjetividad frente al postulado universal de la igualdad**

**Dra. Juliana Enrico<sup>230</sup>**

### **Resumen**

En el presente trabajo expondremos algunas nociones centrales del pensamiento francés post-estructural y de la semiología barthesiana, desde los intertextos del pensamiento de la deconstrucción. A los fines de realizar un particular análisis de transformaciones subjetivas contemporáneas del espacio educativo argentino en el horizonte político latinoamericano más amplio, nos interesa repensar un específico vínculo epistémico entre la filosofía postfundacionalista y el campo de la educación, en relación con la configuración social e histórica de subjetividades.

Realizamos esta articulación clave desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso a partir de sus lineamientos teóricos y metodológicos transdisciplinarios, con el objetivo de cuestionar el sistema de sentido de la racionalidad occidental al mirar lo inclasificable de las instituciones, las prácticas y los cuerpos; y con la finalidad de repensar las preguntas clásicas del propio espacio de la pedagogía en el mundo actual.

En esta línea de interrogantes analizaremos algunas dimensiones de la reforma educativa argentina de inicios del siglo XXI, y las transformaciones culturales que introducen las mismas desde una multiplicidad de espacios emergentes.

Palabras clave:

ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO - SUBJETIVIDAD - ESPACIO EDUCATIVO

Eje temático:

La voluntad de la educación de “intervención” en la realidad social

---

<sup>230</sup> Doctora en Ciencias de la Educación y Becaria Post Doctoral de CONICET, Argentina. Esta investigación tiene sede en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA UNC) en el marco de una Beca Post Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación Argentina, y el tema de la misma es “TRANSFORMACIONES CONTEMPORÁNEAS DEL ESPACIO EDUCATIVO EN LA PERSPECTIVA DE UNA CRÍTICA DE LA CULTURA: NUEVOS LENGUAJES, NUEVAS POLÍTICAS, NUEVAS SUBJETIVIDADES”. El estudio se inscribe además en el Programa de Investigación “Historia, política y reforma educativa: crítica y prospectiva” dirigido por Silvia N. Roitenburd (Centro de Estudios Avanzados y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC). Correo electrónico: julianaenrico@gmail.com

La imposibilidad de lo social en el abismo del lenguaje atraviesa, como ruptura o rasgo fundante que introduce una hiancia entre lo universal y lo particular, las condiciones de posibilidad y de inteligibilidad de los discursos sociales -interrumpiendo toda temporalidad o toda presencia en tanto plenitud cognoscible, estable o permanente-.

Nuestras preguntas centrales se relacionan, desde esta lectura, con al menos dos espacios de análisis: el de las perspectivas teóricas transdisciplinarias que repiensen contemporáneamente el campo de las ciencias sociales desde la segunda mitad del siglo XX, y el de las transformaciones culturales e históricas en las que se inscriben estas reflexiones teóricas; siendo ambas instancias epistémicamente inescindibles, por supuesto, en el marco de la temporalidad del espacio discursivo.

Para abordar las problematizaciones que introduce el Análisis Político del Discurso<sup>232</sup>, nos referiremos entonces a las herencias epistemológicas que dan cuerpo a esta mirada en su especificidad, atravesada por el giro lingüístico que eclipsa todo el pensamiento filosófico del siglo XX hasta el presente.<sup>233</sup>

Desde esta perspectiva resulta central la teorización lacaniana (tan importante para el análisis político) del sujeto como *locus* de una identidad imposible (Lacan en Stavrakakis, 1999; Lacan, 1983), dada la inerradicable escisión o falta que impide la totalidad del sentido. Es decir: del conocimiento, de la vida y de la experiencia.

---

<sup>231</sup> Trabajo en proceso.

<sup>232</sup> Este horizonte teórico transdisciplinario introducido en el último tercio del siglo XX por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en el espacio del Centre for Theoretical Studies de la Universidad de Essex (Inglaterra), articula, en torno de una posición filosófica antiesencialista y antifundacionalista (Heidegger, Wittgenstein, Derrida), elementos conceptuales de la teoría política postmarxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano en un sentido conceptual-analítico (Lacan, Žižek, Kristeva), y de la lingüística y los estudios semiológicos postestructuralistas (Foucault, Barthes, Deleuze, Derrida), además de herramientas analíticas diversas que profundizan las posibilidades interpretativas de los discursos sociales cuyas lógicas articuladoras son desbordadas o subvertidas por la negatividad de los antagonismos, siendo esta exterioridad constitutiva en términos identitarios e históricos. Estudiamos esta misma perspectiva teórica desde la especial apropiación realizada en el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) que dirige Rosa Nidia Buenfil Burgos en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE - CINVESTAV IPN) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México DF.

<sup>233</sup> Desarrollamos este análisis en el artículo “El lenguaje y la vida: aportes transdisciplinarios del Análisis Político del Discurso para pensar la ‘identidad’ o lo imposible”, de próxima publicación en Clacso, cuya versión preliminar fue presentada en el III Encuentro Internacional “Giros teóricos: fronteras y perspectivas del conocimiento transdisciplinario”, coordinado por Sandra Carli; el mismo tuvo lugar en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires en 2010 (UBA - FCS, IIGG).

Al ser atravesado por esta radical incompletud (o abismo del ser) el sujeto se inscribe y se desplaza entre diferentes y particulares identificaciones que constituyen sus historiografías o semiografías (*cfr.* Barthes, 1997), sin permanecer ni consistir nunca en una identidad, tiempo o lugar, sino manifestándose como una deriva insistentemente frágil, abierta, oscura en su irreductibilidad.

Esta cuestión se vuelve particularmente sensible en el espacio educativo, donde desde las pedagogías tradicionales toda diferencia cultural, lingüística, social, psíquica o estética tiende a ser expulsada o cuestionada en los contextos pedagógicos de “transmisión” de conocimientos, en tanto improductiva y perturbadora de la “enseñanza”. Incluso, por el contrario, en determinados espacios pedagógicos contemporáneos la diferencia suele ser valorada y representada de forma fetichista mediante, por ejemplo, algún rasgo positivo o empírico “multicultural” que expresa “literalmente” la “diversidad”, reduciéndose a su “presencia” sin implicar una problematización de carácter filosófico-educativo.

Por eso nos interesa en especial situarnos en este “desvío” teórico-metodológico (ya pensado desde las pedagogías críticas<sup>234</sup>), en tanto insiste en todo aquello que desborda el canon instituido del “buen sentido”, resaltando las experiencias educativas y la formación de los sujetos más allá de los contenidos y conocimientos racionales transmitidos intencionalmente de forma universal, depositados en el otro como verdad o como promesa. Es decir: poniendo la mirada en lo diferencial, lo innombrable, los límites, lo inexplicable, lo abierto, las transformaciones identitarias, las pasiones inasibles, o en lo que Skliar (2007) nombra como un “desierto de argumentos pedagógicos” frente a los misterios de la inerradicable incompletud del otro (en tanto ficción necesaria o exterioridad que estructura toda identidad). En definitiva: frente a los misterios y fantasmas del propio sujeto en su abismo ante el mundo -espejo o imagen siempre imposible-.

### **La diferencia: origen de la identidad**

En tal sentido, los aportes del postestructuralismo francés y de la translingüística barthesiana en relación con sus concepciones del lenguaje y de la identidad en tanto sistemas de diferencias -en el contexto de sus diálogos con el pensamiento de la deconstrucción y con el psicoanálisis lacaniano- nos resultan claves para analizar, en el espacio educativo y cultural, las derivas de las configuraciones identitarias en diversas condiciones históricas.

---

<sup>234</sup> Por ejemplo, la pedagogía freireana de la libertad y los aportes del Área de Pedagogía Crítica de los Estudios Culturales (Freire; Giroux, Hall, respectivamente).



Atravesado por las discusiones postsaussureanas, el campo semiológico se convierte a lo largo del siglo XX en un espacio analítico central para pensar toda relación de identidad y toda relación de conocimiento (y des-conocimiento) en la configuración objetual y subjetiva que organiza las significaciones y formas de vida del mundo social.

Desde tal lectura indagaremos determinadas claves analíticas para explorar algunas transformaciones culturales y subjetivas contemporáneas.

Uno de los principales aportes epistemológicos del “pensamiento negativo” que atraviesa el postestructuralismo lingüístico y el postmarxismo en sus teorizaciones sobre el espacio social, se sitúa no en el estudio de las articulaciones de la identidad surgidas de equivalencias o diferencias significantes en torno de determinados valores discursivos, sino en el abordaje de aporías, indecibles, intransmisibles, intraducibles, puntos de fuga, vacíos, formas malditas o anamorfosis constitutivos de toda realidad identitaria. Introduciendo la problemática psicoanalítica de la falta, y retomando los aportes saussureanos en una lectura genealógica de la diferencia en tanto forma, estas miradas afirman justamente diversos postulados post-fundacionalistas, post-positivistas y anti-sustancialistas para pensar al sujeto en su historicidad.

El acceso metodológico a la “otra escena” en el análisis discursivo (sobre todo mediante la concepción lacaniana del lenguaje y del sujeto), habilita justamente todo un espectro de nuevas interrogaciones y problemas que creemos necesario incorporar a nuestra lectura de todo texto en la huella misma de su diferencialidad, o más bien en el vacío que suponen la presencia o lo presente en tanto espaciamiento que hace posible el advenimiento del sentido, en términos derrideanos.

Estos aportes, frente al abismo de lo real, ponen en crisis los postulados del pensamiento de la modernidad permitiéndonos pensar tanto la fragilidad como la posibilidad de transformación política de lo social (y por ende de la subjetividad) desde una lectura del margen que difiere todo origen, toda presencia (*cfr.* Derrida, 1988, 1989) y toda permanencia, estallando los símbolos de las derivas del conocimiento humano.

### **Lecturas del mundo como texto infinito: márgenes y desbordamientos**

Barthes<sup>235</sup> analiza la producción social de la realidad en tanto intensidad relacional que implica un cierto *logos* (o racionalidad) y un cierto exceso (o irracionalidad), cuya relación no supone la lógica de un dualismo inteligible sino en todo caso un desplazamiento o una no coincidencia

---

<sup>235</sup> Roland Barthes es uno de los principales semiólogos que inauguran el post-estructuralismo en el contexto del pensamiento filosófico francés, hacia mediados del siglo XX. En este escenario intelectual inscribe su propuesta “translingüística”, retomando las herencias saussureanas y post-saussureanas.

permanentes que toman la forma perturbadora del suplemento derrideano<sup>236</sup>, o de lo imposible. Desde este cruce teoriza el sentido -siguiendo en su analítica discursiva la teoría lacaniana del signo y la lógica del significante- como la articulación de (1) una instancia simbólica, (2) una instancia imaginaria o fantasmal, y (3) un excedente de significaciones que circulan en el espacio infinito de la significancia (Barthes, 1990, 2009; Kristeva, 1981).

Al indagar sus diferentes momentos teóricos en el contexto del pensamiento francés de la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo en relación con el pasaje del estructuralismo al post-estructuralismo en las ciencias sociales, nos interesa puntuar en particular sus principales aportes al campo de los estudios “translingüísticos”, analizando sus diversas semiografías<sup>237</sup> vinculadas con los objetos y mitos de la cultura: la literatura, la fotografía, la pintura, el teatro, el cine, el espacio social, la ciudad, los cuerpos, en tanto *textualidades*; estudio que Barthes despliega no en el sentido de “un método” sino de lo que define como “una cultura” (o *paideia*) que deviene como *diferencia* en el tiempo y en el espacio.

Desde tal perspectiva, realiza una fundamental operación teórico-metodológica al ubicar en el centro de la escena analítica el valor epistemológico de lo diferencial, lo fantasmado, el detalle, lo discontinuo, lo afectivo, lo “punzante”, por sobre todo efecto de naturalización, esencialismo, homogeneidad, repetición, instrumentalidad, literalidad, necesidad y neutralidad de las significaciones científicamente y socialmente consagradas como universales (*i.e.* la lógica del pensamiento occidental; el espacio estriado o sedimentado; la historia monumental; la “Doxa”; la ideología “burguesa”).<sup>238</sup>

---

<sup>236</sup> Desarrollamos estas conceptualizaciones en Enrico, Juliana (2012). “Políticas de la diferencia y poéticas subjetivas. Aportes de la semiología barthesiana para pensar la experiencia biográfica en clave cultural, educativa e histórica”. *Artículo en prensa* (Ed. PAPDI - DIE Cinvestav, UNAM; Plaza y Valdés, México). Sobre este punto, una detenida lectura del Dr. Alberto Giordano (CONICET - UNR) nos ha permitido profundizar en esta reflexión. Giordano menciona a la luz de los aportes barthesianos que, lejos de quedar en el borde de una lógica de la complementariedad, el “exceso” no podría designar ninguna “irracionalidad”, porque no se opone a lo racional sino que justamente “lo excede” desde su interior mismo. En todo caso, reflexiona, manifestaría “lo otro de lo racional”, lo que éste desconoce de sí mismo para poder clausurarse.

<sup>237</sup> O escrituras que ordenan la identidad. De acuerdo con su perspectiva translingüística, es necesario reconocer al sentido en tanto valor que revela el temblor o la “vibración semántica” de todo objeto cultural (Barthes, 2009) postulando toda configuración objetiva o subjetiva como necesariamente abierta, plural y “diferencial” (respecto de su contexto y respecto de sí misma), en tanto instancia atravesada de imaginarios, pasiones y utopías; es decir, de una multiplicidad de posibles semantizaciones, desplazamientos, efectos y afectos.

<sup>238</sup> El semiólogo tiene la responsabilidad, sostiene Barthes, de demostrar las formas en que se naturalizan lo histórico, los signos, la ideología, denunciando la universal semantización de los usos mediante los

El camino teórico barthesiano (en su lectura del sentido como puntuación, marca, estigma o escritura) se acercaría, en las formulaciones deleuzianas, a la noción de un viaje bajo la figura espacial de una línea abierta a la multiplicidad, la diseminación y el nomadismo, contra todo punto sedimentado como verdad, principio, fin o unidad. Barthes nombra a este camino (o discursus) como una aventura semiológica, en el sentido de “lo que adviene del significante” al configurar todo recorrido interpretativo y vital; escenificando el desplazamiento del sujeto como la forma de su verdad, más que su expresión (*cfr.* Barthes, 1990: 10-11).

En sus Seminarios del Collège de France<sup>239</sup>, sugiere a sus estudiantes (en este enclave de la intelectualidad parisina contemporánea) el trabajo de análisis de “rasgos” y “nociones fantasmadas” para poner en escena la imaginación o “el sueño en voz alta” de una investigación permanente en torno del sentido<sup>240</sup>. Es decir: de “un arte de vivir” o *esthesis* que lo obsesiona en relación con las transformaciones de su tiempo histórico (en el ambiente del mayo francés) y en relación con el momento post-estructural de sus propias teorizaciones.

Barthes postula un posicionamiento filosófico que se opone a las formas canónicas (subjetivas e institucionales) del pensamiento científico occidental (predominantemente universalizantes, empíricas, positivas, racionales, conscientes, cognoscibles)<sup>241</sup> y a sus derivaciones identitarias estructurales (accesibles a la representación) al pensar esta ontología fantasmal y pasional de los objetos culturales y de los objetos de conocimiento que siempre son pensados por un sujeto en un cierto contexto, como “paisajes” que implican una escena, un lugar, y la especificidad de una diferencia que aparece en el contacto con su exterior o con la ajenidad, en sus separaciones o en sus márgenes; siendo esta relación abierta, no previsible, inacabada e infinita.

---

cuales las sociedades invisten y legitiman sus sentidos. Es preciso desquiciar al signo mismo y realizar una crítica permanente del orden simbólico (*cfr.* Sarlo, 1981).

<sup>239</sup> Barthes ingresa en 1960 a la École Pratique des Hautes Études como Director de Estudios, mediante el apoyo de Braudel, y en 1962 dicta su primer Seminario sobre “Sociología de los signos, símbolos y representaciones”. En 1976, ya con 62 años, ingresa al Collège de France como catedrático de Semiología Literaria, mediante la invitación de Foucault.

<sup>240</sup> Seguimos este análisis en Barthes, 2003 (prefacio a la edición en español de A. Pauls).

<sup>241</sup> “La única respuesta posible no es ni el enfrentamiento ni la destrucción, sino solamente fragmentar el viejo texto de la cultura, de la ciencia, de la literatura, y diseminar sus rasgos según fórmulas difíciles de reconocer” (sostiene derrideanamente en el Prefacio a *Sade, Fourier, Loyola*; Barthes en Sarlo, 1981: 19). Del mismo modo, en *S/Z* afirma que es necesario violentar en cierta forma la empiricidad de los textos (Barthes, 2009), consolidando su “poética rupturista” frente a todo imperialismo lingüístico y cultural. La erotización o la perversión de la estética son también estrategias de diferenciación, ambas subversivas respecto de la “austeridad” de la Doxa, argumenta... en este plus (o suplemento poético) radica la diferencia del texto de la vida, de la vida como texto (*cfr.* Barthes, 1997; Sarlo, 1981).

Afirma, de este modo, que el lenguaje como forma (lejos de centrarse en la instrumentalidad, la comunicación, la legibilidad y la reiteración) debe sostener su carácter revolucionario, subversivo, transformador y diferencial, abriendo su espacialidad simbólica.

### **El espacio educativo argentino: herencias, continuidades y transformaciones históricas**

Desde esta mirada analítica nos interesa situarnos para pensar algunas dimensiones de la reforma educativa argentina contemporánea, en el contexto de las sociedades post-neoliberales (Rodríguez, 2012) de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Uno de los objetivos centrales de nuestro estudio consiste en interrogar las transformaciones subjetivas y sociales producidas epocalmente mediante la instauración histórica de diferentes matrices educativas y culturales desde mediados del siglo XIX hasta el presente. A tales fines, estudiamos inicialmente el momento histórico de emergencia de los sistemas educativos modernos y de los Estados-nación latinoamericanos, para analizar desde este horizonte las condiciones político-históricas hegemónicas que hicieron posibles estas configuraciones discursivas, implicando continuidades y rupturas entre las formas identitarias, las narrativas y acontecimientos que han atravesado nuestra historiografía educativa configurando los simbolismos y transmisiones culturales centrales de cada temporalidad en torno de algunos significantes nodales que estructuraron este espacio, tales como los de democracia, ciudadanía, igualdad, laicidad.

Realizamos un análisis de estas nociones fundantes de la educación moderna y sus efectos de sentido, huellas y diferencias en el imaginario que instituye y atraviesa nuestra historia educativa desde mediados del siglo XIX, produciendo determinadas cristalizaciones simbólicas en las *metáforas fundacionales* (Enrico, 2011) que reorganizan los pactos político-subjetivos epocales.

Finalmente, intentamos pensar -a la luz de los efectos universales o paradigmáticos de estas políticas de identidad en la construcción del espacio público- los cambios y transformaciones que a inicios del siglo XXI muestran el predominio de nuevas nociones y concepciones históricas en los modos de configuración de la subjetividad, la educación y la cultura.

### **Lecturas preliminares**

El *imaginario sarmientino* (Enrico, 2010) moderno, liberal y laico, logró cristalizar en su tiempo produciendo una universal normalización de identidades y cuerpos en el espacio social a partir de las lógicas relacionales del sistema educativo (como instancia pública inclusiva instituyente de la condición de civilización de la nación).

Un siglo y medio más tarde nos encontramos con un sistema que, habiendo atravesado diferentes reformas<sup>242</sup> estructurales y en plena crisis y reconstrucción post-dictadura (luego de la hegemonía normalista de más de un siglo) muestra los efectos y huellas del paradigma ilustrado, sus nociones y relaciones, pero también el rasgo de otros relatos -no solamente pedagógicos- afectados centralmente por el discurso de la globalización<sup>243</sup> y por las lógicas identitarias del neoliberalismo (cultural y económico) mundial que emerge en la última década del siglo XX.

Realizando una lectura inscripta en el espacio y en la temporalidad de la reforma educativa contemporánea, vemos que (más allá de los anacronismos) se reinscriben en su narrativa algunos conceptos modernos, post-revolucionarios, eminentemente sarmientinos, que han irradiado y delineado la totalidad de nuestra historia educativa -tales como los de democratización, laicidad, inclusión, universalización, gratuidad- organizando el discurso de la educación popular desde fines del siglo XIX. Pero la reescritura actual se pretende no obstante “anti-sarmientina” (por oponerse a sus políticas “liberales y extranjerizantes”), e insta formalmente al revisionismo histórico<sup>244</sup>, por lo cual podría decirse que intenta suplantar o superar los efectos de la democratización fundante, desde una mística que se instala en un horizonte mítico de plenitud (*cfr.* Laclau, 1996) neo-nacionalista al pretender reinstaurar el relato nacional. Analizamos en este contexto el discurso presidencial (2010) de lanzamiento del Programa Nacional “Conectar Igualdad”, en una enunciación clave: “Me siento la Sarmiento del bicentenario”.<sup>245</sup>

---

<sup>242</sup> Hemos nombrado este momento histórico inicial como la narrativa fundacional del sistema educativo moderno que se instituye entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX (Puiggrós, 1992, 1996; Roitenburd, 1996, 2000; Carli, 1992, 1996; Enrico, 2010) diferenciándolo “diacrónicamente” de las dos siguientes “matrices educacionales”: la matriz reformista crítica de inicios del siglo XX y la neoliberal de fines del siglo XX. Seguimos en tal sentido fundamentalmente los análisis realizados en el marco del Programa de Investigación “Historia, política y reforma educativa: crítica y prospectiva” (CEA - CIFYH UNC) en Roitenburd, Abratte, Enrico; diversas publicaciones, 2005 a 2011.

<sup>243</sup> En tanto imaginario nodal u horizonte de sentido de la modernidad, pero también en tanto realidad de la condición postmoderna, como lo sostiene Buenfil (2000).

<sup>244</sup> En un próximo análisis abordaremos, como un capítulo de esta misma discursividad, el contexto de la controvertida creación por Decreto presidencial del Instituto Nacional del Revisionismo Histórico (2011), decisión muy cuestionada sobre todo en los espacios científico-académicos nacionales públicos consagrados al estudio, a la crítica y a la escritura de nuestra historia nacional (en tanto conflictividad entre distintas versiones de la historia y confrontación de las verdades monumentales, en términos foucaultianos y nietzscheanos).

<sup>245</sup> En el mes de abril de 2010 la presidenta Cristina Fernández de Kirchner presentó oficialmente el Programa “Conectar Igualdad” (Decreto 459/10), expresando que se sentía “la Sarmiento del Bicentenario”, al gestionar una política educativa democratizante que consistía en la entrega en forma gratuita de millones de netbooks (financiadas con recursos del Estado) a los alumnos de las escuelas

La reforma actual<sup>246</sup> introduce modificaciones importantes en la nueva legislación educativa nacional, incluyendo la creación de nuevos espacios federales para el tratamiento y discusión de las políticas educativas nacionales y la formación docente; lo cual supone renovadas concepciones en la formación subjetiva y social y en la transmisión del pacto cultural de este tiempo.<sup>247</sup>

El modo de lectura y las intenciones clasificatorias o descriptivas de nuestras identidades en el presente -aún en el contexto de las contemporáneas tesis culturales, políticas y filosóficas postestructuralistas, postfundacionalistas, postcoloniales, que impregnan de apertura las discusiones actuales en el espacio de las ciencias sociales- sigue asociado en una multiplicidad de ámbitos a las valoraciones fundacionales plenas, disyuntivas, dicotomizantes, extremas, que instituyó el paradigma sarmientino “Civilización (o) Barbarie”<sup>248</sup>, forma significativa que más

---

secundarias públicas del país. El lanzamiento del Programa “Conectar Igualdad.com.ar” (anunciado 2 años antes, en 2008) se realizó en el Teatro Cervantes de la ciudad de Buenos Aires y fue transmitido por Cadena Nacional (TV) a todo el país en abril de 2010. La presidenta anunció una inversión de 750 millones de dólares con el objetivo de entregar progresivamente 3 millones de netbooks a todos los alumnos (y docentes) de escuelas secundarias públicas del país, en el plazo de 3 años (de 2010 a 2012), con el objetivo de “superar la brecha digital” y “lograr la igualdad” como signo distintivo de esta época. El sueño de la igualdad, afirmó, fue largamente perseguido en estos 200 años de historia. Ahora no hace sino actualizarse. “Este programa, en este mundo contemporáneo, es un absoluto instrumento de igualdad para superar la brecha digital. Estamos muy contentos en este nuevo capítulo de la igualdad.” (Fuentes: Video del discurso presidencial y notas on line TN 06/04/2010; Video on line C5N; Diario La Nación, 06/05/2010).

<sup>246</sup> En cuanto a la constitución del referente empírico y del corpus documental de nuestra actual investigación Post-Doctoral (CEA UNC - CONICET), no nos enfocamos únicamente en el estudio de los textos de la nueva legislación educativa, sino en sus relaciones con otras reformas jurídicas recientes que abordan la problemática de la educación como una política de Estado (pensada desde diferentes espacios institucionales de la gestión pública desde los cuales se instituyen y regulan formas de ciudadanía, de formación y de participación social). Nos referimos a una específica articulación discursiva entre la Ley de Educación Nacional (26.206/06), la Ley de Presupuesto Educativo (2006), diversos documentos del INFoD (2007 - 2010) y del CFE (2007, 2008); y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) -denominada Ley de Medios-, en el contexto intertextual en que estas enunciaciones toman diferentes formas de visibilidad o cristalización, por ejemplo en espacios mediáticos como el Canal de TV Encuentro, la programación de la TV pública o el sitio web Educ.ar.

<sup>247</sup> Southwell (2012) realiza un interesante análisis de instancias, prácticas emergentes e instituciones educativas que “desafían” la “forma escolar” (en referencia al dispositivo moderno).

<sup>248</sup> En nuestro trabajo de Tesis Doctoral (UNC, 2010) argumentamos desde diferentes dimensiones analíticas por qué interpretamos no una “conjunción” de la Civilización (y) la Barbarie de acuerdo con el enunciado fundante del paradigma sarmientino en *Facundo* -ante otros usos de estas nociones desde inicios del siglo XIX en el lenguaje rioplatense; ver en tal sentido los estudios de Weinberg, F., Altamirano, C., 2005- sino la enunciación de una negatividad disyuntiva entre ambos espectros, necesarios pero opositivos y sólo pensables y nombrables desde uno de ambos horizontes de inteligibilidad: el ideal civilizatorio. Trabajamos luego esta relación de identidad a partir de la noción de “abyección” que implica otra lógica identitaria de límites indecibles, expulsivos, entre la interioridad y

allá de los grises constituye claros espectros de sentido que dividen con una gran eficacia (reductiva) el espacio social y sus simbolizaciones. Y el problema es más profundo aún cuando las políticas públicas producen tales criterios de subjetivación, erosionando la posibilidad de un horizonte político verdaderamente transformador de las desigualdades históricas (en un sentido óntico concreto).

Desde estas herencias, nos preguntamos por las escisiones y valores fundantes que siguen realizando una distinción política de las identidades en términos prácticos o empíricos, taxonómicos o instrumentales, ante la pretensión de conocimiento -o control- exhaustivo de las diferencias culturales como cosas definibles (objetos, rostros o contenidos); es decir, como si fueran solamente o finalmente algo del orden de lo cognoscible o del orden de lo representable -lo cual agota de inmediato los análisis a invenciones y ajustes estadísticos o a predicciones apriorísticas que organizan, ordenan, equilibran y neutralizan una realidad ontológicamente conflictiva, e históricamente conflictiva-.

En tal sentido (y contra las pretensiones de transparencia de un conocimiento supuestamente neutral), identificamos nuevos lenguajes, relatos, nociones y formas significantes a indagar hoy a la luz de las huellas del pasado, de sus memorias y de sus resignificaciones: autorías desplazadas y descentradas; fronteras nacionales difusas y cada vez más irrepresentables en términos de espacios regionales y globales, pero por otro lado nuevas fronteras nacionales que reafirman las autonomías locales frente a las lógicas internacionales, desdibujando a su vez las autonomías internas; lógicas identitarias múltiples y excéntricas; proliferaciones de identificaciones y cuerpos heterodoxos; nuevas mediaciones tecnológicas; nuevos espacios y relaciones educativas fuera de todo canon “normal” o “formal”, y fundamentalmente la postulación en el imaginario actual de una necesaria diferencialidad que afirme un igualitario acceso al saber -en tanto derecho universal-, a la cultura del mundo, a la cultura nacional y a las culturas vividas en tanto experiencias irreducibles.<sup>249</sup>

En este escenario, interrogamos las nuevas configuraciones significantes vinculadas con la actual noción de igualdad presente en el espacio público a partir de los discursos estatales

---

la exterioridad discursivas (Kristeva, 2006; Popkewitz, 2008; Butler, 2005); noción que nos resulta muy fértil para pensar hoy nuevos vínculos identitarios.

<sup>249</sup> Problematicamos y desarrollamos estos análisis en otros escritos, de forma preliminar. Dada la brevedad del presente texto, apenas enunciamos algunos de los cuestionamientos centrales de nuestra investigación.

centrales<sup>250</sup>, intentando no perder la mirada de apertura del espacio público en términos de una crítica académica, política y social.

---

<sup>250</sup> Analizamos el discurso contemporáneo de la “igualdad” en el espacio jurídico-político-educativo, en la nueva Ley de Educación Nacional y particularmente en algunos discursos presidenciales recientes. Ver estos desarrollos en Enrico, Juliana (2012). “Lenguaje, cuerpo y fantasma. Una reflexión desde la semiología postestructuralista para pensar las derivas de las subjetividades contemporáneas”. En De Alba, Alicia (Coord.). Memorias del IV Encuentro Internacional “Giros teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras”. Publicado en CD-Rom. Ed. UNAM - IISUE - Programa APPEAL FFYL UNAM - Universidad Iberoamericana - CINVESTAV, UPN - SEP - CGEIB. México.



## BIBLIOGRAFÍA:

- BARTHES, Roland (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós, Barcelona.
- BARTHES, Roland (1997). *Barthes por Barthes*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Venezuela.
- BARTHES, Roland (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. S. XXI Editores, Argentina.
- BARTHES, Roland (2009). *S/Z*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (Coord., 2000). “Postmodernidad, globalización y utopías”, en *En los márgenes de la educación. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación N° 1*. SADE - Plaza y Valdés Editores, México.
- DERRIDA, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Ed. Antrophos.
- DERRIDA, Jacques (1988). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Ed. Cátedra.
- ENRICO, Juliana (2010). “La mirada del padre, Sarmiento. Biografemas fundacionales de la Educación Argentina”. En Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (Coords.). *Historia de la Educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Ed. Brujas, Córdoba, Argentina.
- ENRICO, Juliana (2011). “Políticas de la diferencia y poéticas subjetivas: Figuras y nociones centrales de la semiología barthesiana para pensar la experiencia biográfica en clave cultural, educativa e histórica”. En *Memorias VI Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación* (Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz). Ed. PAPDI (DIE Cinvestav / UNAM), México.
- KRISTEVA, Julia (1981). *Semiótica I*. Ed. Fundamentos, Madrid.
- LACAN, Jacques (1983). “Introducción del Gran Otro”, En *El Seminario de Jacques Lacan Libro 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. 1954-1955*. Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- LACAN, Jacques (2008). *Escritos 1*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. España, Ed. Siglo XXI.
- LACLAU, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, Lidia (2012). “Nuevas problemáticas del campo de las alternativas: la construcción de lo común. Reflexiones desde la historia reciente de la educación argentina”. En BUENFIL

- BURGOS, R. N.; FUENTES, S.; TREVIÑO, E. (Coords.). *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. Ed. FFYL UNAM, México.
- ROITENBURD, Silvia y ABRATTE, Juan Pablo (Comps., 2010). *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Ed. Brujas, Córdoba.
- SARLO, Beatriz (1981). *El mundo de Roland Barthes*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- SKLIAR, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Ed. Novedades Educativas, Argentina.
- SOUTHWELL, Myriam (2012). "La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas". En BUENFIL BURGOS, R. N.; FUENTES, S.; TREVIÑO, E. (Coords.). *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. Ed. FFYL UNAM, México.
- STAVRAKAKIS, Yannis (1999). "The Lacanian subject: The impossibility of identity and the centrality of identification." En *Lacan and the Political*. Verso, London.

# **LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO DE PAULO FREIRE EN UNA CONCEPCIÓN DE FILOSOFIA DEL OPRIMIDO**

**Eliabe Gomes de Souza;**

**Washington Lopes Goes**

Resume:

Los aspectos filosóficos en el pensamiento de Freire traen en una perspectiva dialéctica de las luchas contra hegemónica y ontológicas de la teoría de libertación mezclada a un movimiento de conocimiento construyendo en el colectivo una unidad en la diversidad. Esto hace con que las oposiciones y las Razones oprimidas sean la base de conocimiento de organizaciones de la lucha contra la desigualdad.

El presente trabajo busca traer practicas de los educadores freirianos y sus acciones para una construcción del conocimiento del oprimido. Basado en DUSSEL (2000), ROMÃO (2008), QUIJANO (2007, 2009) y FREIRE (2005), tiene acá la búsqueda por una descolonidad del conocimiento para una nueva perspectiva crítica emancipatória del desarrollo del pensamiento de las poblaciones oprimidas de Hispano América, así como, una planetarización de las ideas del continente del sur.

## **Introducción**

El desarrollo de una educación basada en los principios de construcción razonable, implica la formación de una estructura en la que todos los sujetos pueden ser participativos en una idealización de la sociedad. Este factor marca no sólo como la unión de una comunidad para la discusión de sus necesidades colectivas, sino que también forma parte del ejercicio de intercambio entre las cuestiones que deben ser escuchado, dialogado, y decidido a incluir los aspectos de la diversidad que tenemos como sujetos históricos de nuestro tiempo, sin dejar de respetar nuestros ancestros y culturas que formaron ciertas construcciones sociales.

Obvio que, cuando hablamos de ciertas culturas sociales, esto son las formaciones como por ejemplo, las comunidades de pescadores (a)s, los hombres y

mujeres de las comunidades rurales, indígenas, poblaciones de varias partes del país, entre otros. Esta es la cultura popular, basada en la experiencia humana, que se valora en la construcción histórica y cultural, no la cultura de la opresión, colonización, sexista, racial, de la intolerancia y la soberanía de las ideas del capital de la exploración.

Para esta construcción que se produzca en las acciones e intervenciones de hombres y mujeres, deben buscar el punto de vista de cada uno, no separar en la individualidad, pero la consulta de las necesidades que tenemos como individuos dentro de un colectivo. Paulo Freire escribió su libro "Pedagogía del Oprimido", y el construcción del título se refiere al hecho de que no se trata de una "pedagogía con el oprimido" o incluso una "pedagogía para el oprimido". Se trata de "los" oprimidos, buscando en sus razones en su formación de racionalidad, el cambio justo y necesario en primer plano de la comunidad local y en según plano para la planetarización.

La teoría del conocimiento Paulo Freire surge con la idea de romper con la idea de un conocimiento superior controlado por las grandes instituciones del conocimiento, no se pasan por alto las contribuciones y las acumulaciones que varias universidades, centros de investigación, entre otros trajeron, pero participar también con la lógica de la comunidad científica, social, simbólico, productivo e inclusivo considera "inferior".

### **La educación en la articulación de sujetos históricos**

La educación es parte de un intenso debate sobre su calidad y para lograr cambios sociales y culturales en el país, es también un intercambio de opiniones y definiciones de los educadores, familias, estudiantes, organizaciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, entre otros, en que la educación debe ser uno que favorece a todos sin distinción alguna. La educación popular en un contexto de educación alienante, se convirtió en un medio para la creación de conocimiento que las clases oprimidas por la organización de fórmula popular disco, y compartir su propio conocimiento.

En este contexto, el presente estudio parte primera del materialismo histórico, esta pregunta se refiere al materialismo, y por qué actuamos de acuerdo con las determinaciones materiales y económicos. La historia, en el sentido de que la sociedad y

sus organizaciones surgen de la acción directa de los seres humanos, situados en su tiempo. Según Marx y Engels (1993) la producción de conocimiento en una sociedad se relaciona con el conocimiento que se desarrolla de la siguiente manera:

A produção de ideias, de representações, da consciência está (...) diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 1993, p. 36-37).

Con esta acción de cambio de ideas, espacios de educación popular desarrollado dando lugar a movimientos organizados, los partidos políticos y las organizaciones que no tienen que esperar a los cambios en la estructura política del país para formar una sociedad mejor. Para Paulo Freire esta organización popular alcanza la siguiente pregunta:

Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. (FREIRE, 2011, p. 195).

La realidad actual de Brasil plantea otras cuestiones, algunas de las luchas que muchos se deben llevar a cabo las transformaciones que se producen en la sociedad en que vivimos, por otro lado, la proporción de la población vive dentro de una realidad muy preocupante en que falta de respeto para el desarrollo humano y la estructura del país, o los suburbios de São Paulo, ahora están olvidados por los gobiernos locales en la ausencia de los aparatos de la educación, la cultura y el ocio, han desarrollado sus propios espacios de vida y de creación de conocimiento.

La escuela no se encuentra en el conocimiento acumulado de las comunidades donde se ubican, y su acción contribuye poco al desarrollo de una sociedad más justa. La escuela que tenemos en un contexto histórico más capas sirve como un instrumento

de opresión de la transferencia de la necesidad de la democratización del conocimiento es una escuela que los estudios de Louis Althusser es un "aparato ideológico del Estado", un espacio que contribuye poco a transformaciones sociales.

Los movimientos sociales y espacios contra hegemónicos parecen contribuir al conocimiento acumulado y practicado en determinadas relaciones sociales. Sus razones son parte de la experiencia en la construcción y gnisiologicas ontológicas que actúan en sus experiencias culturales y transformar sus realidades, para Dussel es:

[...] necessário uma nova escola, uma nova medicina, novos serviços para um homem oprimido. Para ele é necessário primeiro desmistificar a pedagógica imperante, mostrar seus desproporcionais custos e indicar um caminho libertador (DUSSEL, 1977, p.161).

Por lo tanto, el individuo o un colectivo oprimido debe construir sus teorías del conocimiento de acuerdo a sus necesidades cambiantes, y para romper con el conocimiento del opresor es una parte importante porque las prácticas culturales de los que está oprimiendo a las nociones de superioridad y las cuestiones que conducen a la constituir una ideología de inferioridad en ciertas personas.

### **Consideraciones finales:**

Parafraseando a Eduardo Galeano<sup>1</sup> en la frase que el autor dice: "La primera condición es la de modificar la realidad para conocerla," trató de organizar esta investigación con el fin de controlar un fenómeno que ocurre en muchos lugares donde existen prácticas opresivas. Como prueba tenemos aquí por no investigar más a fondo todas estas relaciones, pero sabemos que las opresiones son históricos, y lo que los mantiene son la creación de ideas que hacen que las concepciones de superioridad como verdades.

---

1 GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. 12 ed. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 287.

El llamado "Oriente Medio", que los investigadores que dijeron Dicho concurso es parte de la invención de Occidente, en los países africanos, los países del continente de Sur y Centro América los países hispanos, el índice de la construcción del conocimiento que proviene de sus orígenes históricos y la defensa de lo que por siglos se impuso como verdad, simbólico, productivo y asociativo traído principalmente por los países europeos.

Así como en otros momentos histórico un pueblo con fines de lucro, o para establecer relaciones de opresores y oprimidos fue principalmente por razones para la clasificación de "razas"<sup>2</sup>, como las clases sociales o estados Quijano

El patrón de dominación entre los colonizadores y los otros, fue organizado y establecido sobre la base de la idea de "raza.", con todas sus implicaciones sobre la perspectiva histórica de las relaciones entre los diversos tipos de la especie humana'. Esto es, los factores de clasificación e identificación social no se configuraron como instrumentos del conflicto inmediato, o de las necesidades de control y de explotación del trabajo, sino como patrones de relaciones históricamente necesarias y permanentes, cualesquiera que fueran las necesidades y conflictos originados en la explotación Del trabajo (Quijano, 1997, p. 120).

Por lo tanto, se espera que otros problemas, luchas y denuncias que se hicieron ante esta situación que va más allá de tomar ventaja de una población, sino que es la continuación de las estructuras desiguales que están incrustados en la constitución de la

---

2 El patrón de dominación entre los colonizadores y los otros, fue organizado y establecido sobre la base de la idea de "raza.", con todas sus implicaciones sobre la perspectiva histórica de las relaciones entre los diversos tipos de la especie humana'. Esto es, los factores de clasificación e identificación social no se configuraron como instrumentos del conflicto inmediato, o de las necesidades de control y de explotación del trabajo, sino como patrones de relaciones históricamente necesarias y permanentes, cualesquiera que fueran las necesidades y conflictos originados en la explotación Del trabajo (Quijano, 1997, p. 120).

conciencia de la población de América del Sur como un legado de años de colonización que tuvieron los países de este continente.

### **Referencias bibliográficas**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

DUSSEL, E. **Para una ética de la liberación latinoamericana** I. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ROMÃO, Eustáquio José; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2012.

MARX, KARL & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Razões Oprimidas: Introdução a uma nova geopolítica do conhecimento**. In TORRES, Alberto Carlos [et al.]. Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo Freire, 2008. p. 63-85.

\_\_\_\_\_. *Filosofía Ética Latinoamericana: de la erótica a la pedagógica de la liberación*. Vol. 6/III. México: Ed. Edicol, 1977.

QUIJANO, Aníbal: *“Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”*, en Anuario Mariateguiano, vol. IX, no.9, Lima, 1997.



\_\_\_\_\_: *“Notas sobre el concepto de marginalidad social*, CEPAL, Santiago de Chile, 1966. (Incorporado después al volumen: Aníbal Quijano, *Imperialismo y Marginalidad en América Latina*, Mosca Azul, Lima, 1977).

## **Didáctica de la transgresión: Lineamientos para una nueva enseñanza moral.**

**Paola María del Consuelo Cruz Sánchez.**

“Toda reflexión filosófica debe poseer autenticidad, esto es, debe ser un pensar a la intemperie de un problema concreto. Sólo así, el objeto de la reflexión puede convertirse en un tema universal”

*El laberinto de la soledad, Octavio Paz*

### **I. Presentación.**

Hace un año diseñé y apliqué una estrategia de intervención en el bachillerato universitario en México<sup>251</sup>, con la intención de probar la posibilidad de formar ética y cívicamente al estudiante. Dicha estrategia consistió en la elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula, basada en la idea kantiana de *educación práctica y moral*<sup>252</sup>, según la cual el estudiante debe ser formado en libertad, a fin de vivir y entender la tensión existente entre la subordinación a las reglas, normas, leyes, etc., que rigen la vida en sociedad y el ejercicio de su voluntad. En dicha estrategia los estudiantes fungieron no sólo como legisladores, sino como ejecutores y órganos de sanción de las leyes que redactaron.

Tal labor fue dividida en tres etapas. En la primera de ellas, expusimos nuestras hipótesis sobre el incumplimiento de las leyes en nuestro país<sup>253</sup>. Se elucidaron tres

---

<sup>251</sup> La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos modalidades de bachillerato, uno cerrado, con currículum cerrado y el Colegio de Ciencias y Humanidades, que es un bachillerato con programas indicativos, currículum flexible y enseñanza flexible. La estrategia fue aplicada en esta última versión de bachillerato.

<sup>252</sup> Cf., Kant, *Pedagogía (Apéndice II)*. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

Cabe mencionar que esta obra no fue escrita por Kant, sino que es un conjunto de apuntes recogidos por sus alumnos.

<sup>253</sup> En México, el índice de corrupción va en asenso, de cada cien casos atendidos, más del 10% se resuelve a través de acciones ilícitas. Por ello, la reflexión en torno a la aproximación de los estudiantes a la ley, es menester.

razones principalmente: por su injusticia, porque se perciben como resultado de una imposición, y finalmente, porque nadie castiga a quién las desobedece. En este contexto, propuse a mis estudiantes ser ellos quienes regularan el aula, a fin de corroborarlas.

El trabajo se haría por equipos de cinco miembros, los cuales se regularían a sí mismos, respecto a tres aspectos principales: la convivencia, el trabajo académico y la evaluación. Éste último punto favoreció la disposición a realizar el experimento, puesto que sin importar cuáles fueran las leyes que redactaran, respetaría la forma de evaluación que consideraran pertinente.

A fin de guiarles en la gestación de su gobierno, acudí al imperativo categórico kantiano<sup>254</sup> como el punto de partida para la construcción de los reglamentos. La concepción de éste serviría como un recordatorio, como un modo de estar apercebidos sobre nuestras verdaderas motivaciones al crear las leyes. Además de iluminar su construcción como una persecución de la dignidad humana. La lectura del imperativo categórico tuvo como intención cuestionarnos sobre qué tan dispuestos estamos a recibir el mismo trato que damos a todos aquellos que nos rodean. Los reglamentos funcionarían como máximas.

Así, el gobierno estudiantil atendería a todas las problemáticas antes identificadas. Dado que ellos redactarían las leyes que tendrían que cumplir, impidiendo por un lado, que éstas generaran injusticia, y por otro, la percepción de que ellas habían sido impuestas y no consensuadas. En suma, la gestación y desarrollo de su gobierno daría como resultado una sociedad racional en la que el respeto a la norma sería un paso natural.

Sin embargo, en el gobierno estudiantil, las leyes creadas fueron laxas y fundadas en la supuesta obtención de un beneficio particular, lo cual me hizo evidente que los estudiantes no habían creído en la autenticidad de mi propuesta. No confiaron en que me desmarcaría como autoridad, por ello, las leyes a las que yo también estaría sujeta, eran en contra de la autoridad en general y de mí en lo particular. No es de extrañarse, que el tránsito por el aula en esta segunda etapa fuera caótico, puesto que cuando se cometía alguna arbitrariedad en sus equipos, no podían apelar a mí, eran ellos

---

<sup>254</sup> “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”, (Kant, 2007: 43)

quienes debían resolver sus propios asuntos, enfrentándose a leyes que en vez de regular una convivencia pacífica generaban injusticia.

El desorden provocado exigió la restitución de la figura de autoridad. Se vieron en la necesidad de hallar un principio ordenador, al tiempo que reconocían el papel de la misma, más allá del lugar que la institución educativa otorga al docente. En este proceso de transición, consensuamos un reglamento que nos permitió recuperar nuestras labores académicas, con una diferencia trascendental, poseíamos una experiencia común, a saber, nuestra afrenta a la ley. Proseguimos a la elucidación de dicha experiencia y al planteamiento de nuevos elementos que nos permitieran entender por qué nuestras hipótesis sobre el incumplimiento de la ley no concordaban con nuestra vivencia. Desde esta experiencia comunitaria iniciamos nuestra formación ética, reflexionando sobre algunos conceptos fundantes de la misma, a saber, la libertad, la responsabilidad, la otredad, la normatividad, la justicia y el daño.

Es de suma importancia mencionar que lo único que no fue modificado fue la evaluación. Evalúe a cada equipo según sus ponderaciones sobre el trabajo áulico.

El diseño y aplicación de la estrategia no sólo desveló cuáles son las concepciones y aproximaciones de los estudiantes a la ley, sino también, elucidó las exigencias pedagógicas de la formación ética y cívica. Por ello, la relevancia del estudio radica en un primer plano, en la innovación a la enseñanza de la ética. En un segundo aspecto, a la delimitación de indicadores para la teorización sobre la enseñanza moral y tercero, a la elucidación de la concepción de la ley en los estudiantes en sociedades donde la corrupción es el pan de todos los días.

## **II. Resultados de la Estrategia.**

Durante el desarrollo de la estrategia, en la mayoría de los equipos se propusieron, como habíamos mencionado, reglas laxas y permisivas<sup>255</sup>. Cuando los estudiantes tuvieron la posibilidad de decidir cómo organizar el trabajo en clase sin que el profesor interviniera, tomaron ventaja, pero lo permisivo de sus reglas afectó su trabajo académico. Pues

---

<sup>255</sup> Cabe hacer notar que las reglas fueron particularmente permisivas con respecto a los aspectos administrativos, pues éstas regulan los tiempos para entrar al salón, faltas, bajas, etc.

consideraron esta oportunidad como una forma de trabajar menos y obtener calificaciones aprobatorias.<sup>256</sup>

Uno de los elementos más importantes fue el papel que jugaron las sanciones y la dificultad de hacerlas cumplir. En la redacción de las mismas, se hacía evidente que no había una relación directa entre la naturaleza de la falta y el castigo que ésta recibía. En la mayoría de los casos, la víctima de la agresión quedaba totalmente desprotegida. Formularon leyes que la echaban de lado y por ende, obstaculizaban su reivindicación, asimismo, impedían al victimario dimensionar su falta.

En el menor número de reglas aparecieron consideraciones acerca de la reparación del daño a la víctima. La cual se traducía en una reparación de carácter económico. Por ejemplo, un equipo afirmó: cuando algún miembro no trabaje y dañe el trabajo colectivo, debía pagar la cantidad *de 20 pesos a cada integrante del equipo*.<sup>257</sup>

Por la forma en que redactaron su reglas, noté que los estudiantes practican formas de relacionarse diferenciadas. Tienden a pensar que la autoridad, en este caso, el docente, está por encima de ellas, lo cual me llevó a sospechar que dicha concepción es resultado de una experiencia repetida y socialmente reconocida. Vivimos en la ética de la excepción. Los estudiantes externaron un profundo miedo de exigir el cumplimiento de la ley y la aplicación de la sanción, situación que se enfatizaba frente a la autoridad. Insisto, esto apunta a la existencia de prácticas autoritarias en las aulas. Las reglas en el salón de clase deben ser iguales tanto para el profesor como para los estudiantes, pero el mal uso del poder obliga a los estudiantes a ceder parte de sus derechos.

En general, los estudiantes se rehusaron en la mayoría de los casos a hacer cumplir las sanciones. Renunciaron a ser los ejecutores de la ley, no sólo no la cumplen,

---

<sup>256</sup> Es de suma importancia hacer notar que la libertad que tuvieron para organizar y evaluar su trabajo dentro del aula fue total, cubrió los tres aspectos antes mencionados. De modo que me comprometí a respetar su forma de llevar la evaluación. Cada equipo propuso un sistema de evaluación que correspondiera al trabajo realizado en clase. En clase, como puede observarse en las planeaciones (anexo 1), trabajamos con cuestionarios, exámenes parciales, la redacción y corrección del reglamento, así como la entrega de una reflexión final. La importancia de esta acción es que nos reveló, que en algunos casos, los alumnos desean obtener una calificación aprobatoria sin hacer el esfuerzo para lograrla.

<sup>257</sup> Los resultados de esta estrategia se encuentran explicitados en el trabajo de investigación titulado: “Prácticas didácticas para la motivación del pensamiento crítico y la formación de autonomía en los estudiantes”. (Cruz, 2011)

tampoco la hicieron cumplir. Inclusive aquellos que sí atendieron a sus leyes, no reprendieron a los miembros de sus equipos por no hacerlo, quedándose con la sensación de que era injusto el trato que recibían respecto a la cantidad de trabajo que ellos habían otorgado para sus equipos. Por un lado, tenemos a aquellos que no cumplen la ley y les conviene no exigir que se cumplan las sanciones, y aquellos que acatando las leyes no ejercen su derecho de demandar el cumplimiento de las mismas, aun cuando esta falta sea en detrimento de ellos mismos. La impunidad es el privilegio del primer grupo y la victimización del segundo. Esto parece influir en el ánimo del justo, puesto que después de un tiempo no halla razones suficientes para el cumplimiento la ley.

Durante el proceso de ejecución de los reglamentos la inercia de las prácticas escolares no cambió, el trabajo en los equipos fue desequilibrado. Pese a esto, los que se hicieron responsables de sacar adelante las tareas, teniendo la oportunidad de exigir el cumplimiento de los otros, no lo hicieron así. Lo que derivó en prácticas inequitativas e incumplimiento de acuerdos. Mientras que los equipos sujetos a leyes permisivas no lograron concluir su trabajo.

Uno de los resultados más alarmantes fue el trato de la sanción como una política de exclusión. Algunas de las leyes redactadas por los equipos, formulaban como sanción a su falta, el asilamiento y la exclusión. Es decir, si algún miembro no funcionaba dentro de su pequeña sociedad (equipo), no había paso para la paciencia, la comprensión, la solidaridad, incluso la redención, sino que la expulsión resolvía la problemática. Es mejor que el “problema” sea de otros.

A lo largo del proceso se hizo evidente, la tendencia de la enseñanza a restarle al estudiante la responsabilidad sobre su aprendizaje, pues cuando les es devuelta dicha responsabilidad, les es difícil lidiar con ella. Pareciera que la escuela ha fomentado la *minoría de edad*, definida por Kant como “la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro”. (Kant, 2008: 33) La escuela perpetuado esta situación, señalado lo tortuoso que resulta llegar a la adultez, así que trata a sus estudiantes aún en bachillerato como si fuesen niños pequeños. Esta condición hace difícil la salida de la *minoría de edad* casi convertida en naturaleza, los estudiantes le han cobrado afición.

De manera general, la redacción de los reglamentos manifestó el desencanto de los estudiantes respecto a la ley. La ley no es una autoridad. En este tenor se desvelaron

ideas contradictorias en torno a la autoridad y la falta de claridad sobre cuáles son los límites de la misma. Algunos estudiantes consideraron que la autoridad sólo puede construirse a través de prácticas violentas que produzcan miedo en los otros y por ende, sujeción. Aun cuando las nociones de respeto y miedo no son necesariamente rivales, no es sano que el respeto esté fundado en él. Por otro lado, consideran que exigir el cumplimiento de una ley y la ejecución de su sanción no es un derecho sino un acto rigorista, razón por la cual se ven impedidos a hacerlas valer. Solemos ser muy cuidadosos con la sensibilidad del otro y nos esforzamos en no provocar su enojo sin importar que esta precaución produzca situaciones caóticas.

La mayoría de los estudiantes considera que la falta de autoridad es la causa primera del incumplimiento de las leyes. Expresaron que la falta de liderazgo dentro de sus equipos, les impidió cumplir la ley, sin percibir que ellos mismos eran la autoridad. Utilizaron como salida recurrente culpar absolutamente a la autoridad del no cumplimiento de la ley, sin aludir siquiera a su corresponsabilidad en el asunto.

Hallé que el estudiantado tiene múltiples modos de justificar su falta. Algunos aludieron a la confusión como causa del incumplimiento de las leyes en su equipo, afirmando que el no entender con precisión qué era lo que debían hacer había provocado las faltas. Esta evasión generalizada de la responsabilidad, dificulta la identificación de los responsables de los daños e incluso de las víctimas.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, decidí respetar las ponderaciones de los estudiantes del trabajo áulico. De modo que evalúe a cada equipo de modo distinto. Considero esta acción justificable, dado que la evaluación en muchos casos es sostenida como el poder del docente. Por otro lado, esta decisión puede ser criticable, ya que es tarea del docente proponer la forma de evaluar las actividades didácticas. Sin embargo, si deseaba que la formación ética fuera completa, debía permitirlo. Los resultados fueron contundentes.

Algunos equipos imitaron las formas en que son evaluados constantemente, para ellos, no hubo cambio alguno respecto a sus experiencias anteriores. Otros, los más osados, decidieron evaluarse guiados por su deseo de aprobar con el menor esfuerzo. Por ejemplo, uno de estos grupos sugirió que su asistencia a clase formaría el 60% de su evaluación, pero al mismo tiempo, en su reglamento aparecía la posibilidad de faltar las

veces que ellos consideran necesarias. El resultado no es difícil de adivinar, la mayoría reprobó. Pese a ello, ninguno se atrevió a solicitar el cambio de calificación.

Hubo un grupo minoritario de equipos que formularon ponderaciones benéficas para la mayoría, lo que los motivó fue un espíritu comunitario. Así, aun aquellos que había trabajado poco, tuvieron la posibilidad de obtener una calificación aprobatoria.

### **III.Consideraciones Finales: Lineamientos para una enseñanza moral.**

La estrategia resaltó cuáles son los vínculos entre la enseñanza de la moral y las exigencias de su pedagogía, en la conciencia de las dificultades de hablar de una enseñanza moral. Cuando hablamos de educación en general, solemos al mismo tiempo hacer alusión a un plan definido para lograrla, los principios de los cuales partimos y los objetivos a lograr. Pero si suponemos que:

[...] la meta de la educación moral es la construcción de una voluntad moral, y no hay nada más impenetrable que ella, [se hace evidente que] jamás podremos estar seguros de la existencia de ésta, por ende carecemos de la clave que permita un manejo de la educación moral, pues cuanto más inaccesible resulta la ley moral, tanto más inabordable es la voluntad pura para el educador. (Benjamin, 1993: 85)

Pareciera entonces que si los principios son inabordables, la educación moral queda en tela de juicio. Dudaríamos de su posibilidad, así como de su concepto y aplicación actuales.

La intención de la propuesta fue la de mostrar que la educación moral es posible pero no con base en una teoría pedagógica cerrada, sino como una construcción integral que tenga por objetivo crear una *comunidad moral*. (Cf., *Op. cit*: 86) Esta condición sólo puede darse en libertad. La libertad posibilita la materialización de la legalidad. En el caso contrario, cuando la ley está sustentada por el miedo, la normatividad se logra



sólo de manera aparente. A la normatividad por tanto le antecede la condición de posibilidad de no cumplir la ley, así, cuando ésta se cumple, es por convicción.

Durante el desarrollo de la estrategia, la idea de comunidad se logró a partir de nuestra afrenta a ley como una experiencia compartida. La reflexión sobre la misma estrechó los lazos, y la comprensión vivencial de lo que significa la otredad. La confrontación con la responsabilidad absoluta de la comunidad a la que pertenecen, conformó el inicio de un tipo de educación moral. Entendiendo por ella, la formación de honestidad, la captación de las obligaciones comunitarias, así como el deseo de mantener el orden.

Aun cuando, la tarea de educar moralmente a los estudiantes es infinita, no debamos desistir de hacerlo o mantenernos guiados por lo socialmente establecido en casos de que estas prácticas sean en perjuicio del hombre mismo. Es importante tener claro que “[...] la ley moral no puede captarse por medio del intelecto únicamente, o sea, por medio de valores universalmente establecidos, puesto que ‘lo más elevado del hombre carece de forma pero se debe evitar configurarlo de otra manera que no sea mediante acciones nobles’.” (*ibíd*: 88) Lo cual no puede lograrse con un sistema pedagógico cerrado sobre sí.

Debemos estar apercibidos en los peligros en los que suele caer la educación moral en nuestros días. A través del trabajo áulico identifiqué los siguientes:

1. Querer deducir la educación moral de ejemplos.
2. Enfatizar el premio, “[...] las constantes llamadas al heroísmo, la exigencia y alabanza de cosas extraordinarias, lo cual sólo nos lleva a una exaltación sentimental” (*Ibíd*: 90), pero no a una educación moral.
3. Creer que se puede lograr ser educado moralmente sólo a través del autoanálisis, de manera individual y no en comunidad.
4. Otro de los peligros que corremos cuando intentamos educar moralmente es hacer renunciar a los estudiantes a su propia fuerza. Obligarlos a esta renuncia no garantiza que sean educados moralmente. La renuncia a la fuerza no forma una disposición ética, “[...] al contrario: el peligro de sobrevalorar la convención legal es evidente, pues con sus fundamentaciones racionalistas y psicológicas, la educación moral jamás puede hacer surgir una

predisposición ética, sino sólo disposiciones empíricas, vinculados a lo prescrito en las leyes” (*Ibíd*: 91)

Se puede lograr en los estudiantes una disposición empírica a las leyes, esto se ha hecho siempre, es decir, obligarlos a estar sujetos a las mismas a través de castigos y premios. Pero en el momento en que hacemos esto “[...] el sobrio concepto del deber se bate en retirada” (*Ibíd*: 92)

La propuesta en este trabajo abordó la ley a través de la transgresión de la misma, como una aproximación viable a la educación moral de los estudiantes, la cual logró la reactivación de su perspectiva sobre el papel de la ley y por ende el de sus deberes. Todo concepto en clase hubiese perdido su valor si éstos se quedasen a nivel epistémico únicamente. Los conceptos deben hallar un lugar en nuestras prácticas. El papel de la educación moral es colocar en su lugar todos nuestros conocimientos, sus pretensiones y alcances. De ahí la importancia formativa de ésta en el bachillerato.

#### **Fuentes de Consulta:**

Benjamin, W. (1993): *Metafísica de la Juventud*. Argentina: Editorial Paidós.

Cruz, P. (2011): *Prácticas didácticas para la motivación del pensamiento crítico y la formación de autonomía en los estudiantes*. México: UNAM Tesis

Kant, *Pedagogía (Apéndice II)*. Disponible en:

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

Kant, E. (2007): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Editorial Porrúa.

\_\_\_\_\_. (2008): *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Argentina: Terramar Ediciones.

## **Deleuze Autista: repensando la educación especial**

*Alejandro Vega*

### **Introducción.-**

El presente artículo pretende explorar las posibilidades de una educación a partir del pensamiento pos-moderno del filósofo francés Gilles Deleuze. Si bien él nunca tuvo como objetivo ni preocupación una filosofía de la educación, sino que su interés se basaba en “que fuerza a un pensamiento a pensar”, es de sumo interés explorar sus conceptos trabajados en este contexto. Estos conceptos son los de rizoma, multiplicidad, signo y transversalidad como los fundamentales y desde los cuales trataré de establecer posibles conexiones con lo educativo. Para esto tendré la siguiente pregunta como guía: ¿Es posible repensar la educación especial a partir del pensamiento deleuziano?

Partiendo del pensamiento antiguo, hasta la actualidad se han realizado conexiones entre la filosofía y la educación. Desde los comienzos de la educación esta estuvo fuertemente mancomunada con la filosofía, desde la Paideia griega hasta las concepciones pedagógicas modernas.

Con el aumento en la producción del conocimiento y su masificación, se produce también la fragmentación de los saberes en las diferentes disciplinas. Esto ha hecho surgir a los grupos de expertos que cumplen una doble función, por un lado profundizar los conocimientos en una disciplina específica y por otro, permitir compactar esos conocimientos a fin de ser transmisibles a los grupos de no expertos. La visión tradicional de la educación sitúa a la misma como una función de transferencia desde los expertos que determina el contenido a ser transmitido por el maestro al alumno. A su vez esta fragmentación del conocimiento dificulta la comprensión de la educación como un todo integrado. Se han ensayado prácticas con la intención de superar esta fragmentación, como por ejemplo: el pensar un conocimiento interdisciplinar tratando de construir una comprensión más abarcadora del saber históricamente producido. Sin dudas hoy todos hemos oído hablar de este tema a través de los grupos interdisciplinarios, las investigaciones interdisciplinarias y otras.

Nuestro Sistema Educativo<sup>258</sup> depende de la jerarquía como método de organización para distribuir contenidos y practica pedagógicas, en su mayoría en forma de programas desarrollados por los expertos externos que filtran y compactan lo que los docentes deben de transmitir a sus alumnos. Esta estructura es totalmente piramidal ya que tiene sus raíces históricas fundacionales en el concepto de “ciudadanía”, tarea a la cual fue asignada la escuela como base para la construcción de una sociedad. Luego, la educación media fragmentándose en dos ramas principales (Secundaria y UTU<sup>259</sup>) hasta llegar a la parte superior de la pirámide (UDELAR).

Es por todo lo anteriormente expresado que pretenderé cartografiar una educación sin estructura de jerarquización, sin dependencias interdisciplinarias donde el Deseo<sup>260</sup> y la Voluntad de Poder<sup>261</sup> sean quienes guíen nuestros recorridos transversales por los campos del conocimiento.

Todo proceso educativo está conformado por lo menos por tres partes básicas, el enseñante (maestro, profesor), el alumno (discípulo) y un currículum o algo que sirva como guía para el desarrollo de un curso mediado por los signos propios o específicos de un saber. En el presente artículo comenzaremos repensando el currículum a través del concepto de rizoma, seguidamente trataré de dar una visión de lo que debería de ser un alumno para esta concepción de educación a través de los conceptos de Voluntad de poder y afectación para finalizar con una propuesta de docente a través de una literatura menor. Finalizado esto trataré de plasmar esta teoría en un aula bajo estas condiciones.

### **Currículum- ¿Árbol o Rizoma?**

Históricamente el conocimiento fue cambiando en su forma de transmisión.

---

<sup>258</sup> Hago referencia al Sistema Educativo Uruguayo, particularmente ANEP (Administración Nacional de Educación Primaria, niños de entre 6 a 12 años) y SECUNDARIA (en sus dos niveles Educación Media Básica, 13 a 15 años y Bachilleratos, 16 a 18 años). En el caso de la Universidad de la Republica esto no funciona de la misma manera.

<sup>259</sup> UTU: Universidad del Trabajo.- Destinada a personas que no pudiesen o quisieran hacer el bachillerato. Se les enseña un Oficio. Históricamente esta Institución estaba considerada como para los más rezagados de la sociedad. Se basa en la diferencia entre trabajo manual e intelectual. Hoy en día esta concepción ha cambiado teniendo una mayor relevancia a nivel político.

<sup>260</sup> Deseo: en sentido deleuziano no como falta sino como proceso, como producción.

<sup>261</sup> Voluntad de Poder.- concepto creado por Nietzsche el cual será desarrollado específicamente en el texto.

Primeramente se realizó mediante la oralidad, donde el conocimiento transmitido era del tipo mitológico. Luego siguió la escritura donde se da el gran salto a la constitución de una Filosofía y de las Ciencias, con su gran difusor como el libro. Este permitió masificar el conocimiento sobre todo en los extractos más pobres de la sociedad. Y finalmente estamos asistiendo a la revolución de los medios de comunicación e informáticos, después de la segunda mitad de siglo XX, las cuales tiene un horizonte insospechado. Estos medios han permitido no solo la masificación del conocimiento sino también su democratización ya que hoy en día cualquier persona puede obtener información de cualquier fuente, hasta desde un celular.

Pero estos grandes cambios en las tecnologías de la educación, no se han perpetuado en un cambio de paradigma acerca de como generamos conocimiento y como lo transmitimos. No abordare aquí la primera etapa de la oralidad, donde básicamente era de tipo narrativo. Nuestras estructuras mentales están todavía arraigadas en la tecnología de la escritura donde el **conocimiento es expresado como una interpretación de la realidad**, tratando de encontrar una verdad que adecue nuestro objeto de estudio a través de la interpretación a nuestra visión de la realidad. Esto queda expresado por G. Deleuze cuando dice: “El mundo ha devenido caos, **pero el libro continua siendo una imagen del mundo**”<sup>262</sup>, caosmos-raicillas, en lugar de cosmos-raíz”. (Deleuze, G. 1977:2). Pero esta visión hoy no es suficiente.

Para explicar este fenómeno Deleuze tomo la metáfora del conocimiento como un árbol, expresado por S. Gallo de la siguiente manera:

“A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar firmadas em solo firme (as premissas verdadeira), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas” (Gallo.S, 2003:88)

Esto nos deja ver que esta interpretación de la realidad se va construyendo sobre conocimiento que disponemos. En un principio, sobre todo cuando el conocimiento era transmitido a través de la oralidad, este conocimiento se baso en la Filosofía y es a partir de éste que se divide en diferentes ramas dando origen a nuevos campos de conocimiento tanto humanísticos como científicos. A su vez estos nuevos campos se

---

<sup>262</sup>Las negritas pertenecen al autor.

fueron sub dividiendo en disciplinas las cuales con el tiempo se fueron especializando tanto que se volvieron independientes. Esto ha producido dificultades en la comunicación entre los diferentes campos debido a que la especialización trajo consigo nuevos códigos lingüísticos haciendo prácticamente imposible el dialogo entre ciencias.

Las disciplinas traen consigo aparejada la delimitación de un campo específico y la jerarquización de los saberes. Para poder salvar las distancias producidas entre los distintos campos de conocimiento, la modernidad ha introducido la interdisciplinariedad con la finalidad de poder hacer transitables los conocimientos de un campo de saber a otro. Aquí podemos encontrar una génesis de lo que podría llegar a ser un conocimiento rizomático ya que como lo expresa Deleuze el rizoma:

“Lo múltiple *hay que hacerlo*, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre  $n-1$  (sólo así, sustrayéndolo, lo Uno forma parte de lo múltiple). Sustraer lo único de la multiplicidad a constituir: escribir a  $n-1$ . Este tipo de sistema podría denominarse rizoma.....

En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren unas por encima de otras. En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba. Animal y planta, la grama es el *crab-grass*” (Deleuz, G., Guattari, F, 2002:12)

Esta nueva forma de ver el conocimiento se ajusta más al uso de las nuevas tecnologías, la velocidad con que cambian y mutan los conocimientos y sobre todo en esta modernidad líquida donde lo único permanente es el cambio y el caos. El modelo rizomático no implica una dicotomía entre él y el modelo arbóreo, sino que puede hacerse una superposición de modelos donde cada uno aporte lo mejor de lo suyo para adaptar la educación a la realidad.

En Mil Mesetas<sup>263</sup>, los autores dan una detallada serie de características que deben de cumplir los rizomas a saber: 1º y 2º Principio de conexión y heterogeneidad, 3º Principio de multiplicidad, 4º Principio de ruptura asignificante, 5º y 6º Principio de cartografía y calcomanía.

Todos estos principios nos presentan otra posibilidad de cómo ver la realidad, sin jerarquías, donde todos los caminos son posibles y donde por más que tengamos un camino de ida y vuelta los resultados nunca serán los mismos. Por más que tracemos un mapa solo estaremos haciendo un esbozo de nuestro devenir pudiendo tener infinitas

---

<sup>263</sup>Deleuze/Guattari, 2002, p. 13-17

posibilidades de conexiones a través de líneas de fuga siempre que no perdamos nuestra voluntad de poder.

El rizoma pone en un mismo plano los diferentes conocimientos pudiendo circular a través de los distintos territorios teniendo como guía nuestro deseo, pudiendo desterritorializarnos mediante líneas de fuga y reterritorializando cuando fuese necesario. En este nuevo paradigma dejamos de ser simples pasajeros que pasamos a través de los conocimientos a ser nómades en los territorios del saber. “Por lo tanto”..., o rizoma pede, porém, uma nova forma de transito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na **transversalidade**.<sup>264</sup>” (Gallo.S, 2003:93).

Es a través de la transversalidad donde las jerarquías se pierden y la comunicación circula sin preconceptos ni limitaciones abriendo nuevos horizontes y posibilidades. Ya no habrá más una dependencia en el caso educativo de un profesor que nos transmita sus conocimientos, sino que este será un guía que nos ayudará a recorrer el rizoma del saber por los caminos de la multiplicidad y las diferencias guiados por nuestro deseo.

### ***Los Signos - ¿Cómo aprendemos?***

“Aprender concierne esencialmente a los signos. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es en primer lugar considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea “egiptólogo” de algo.” (Deleuze.G, 1972:12)

En la obra “Proust y los Signos” Deleuze, si bien no es su principal tarea, vuelve a tomar la importante labor de presentar diferentes categorías de **signos y como estos influyen en nuestro aprendizaje**. Desde los tiempos de San Agustín<sup>265</sup> se ha trabajado la importancia del lenguaje, por lo tanto de los signos, como estos influyen nuestras vidas y como los interpretamos.

---

<sup>264</sup>El concepto de transversalidad en la salud mental fue usado a comienzo de los años setenta por Félix Guattari, surgió esta nueva noción al hacer análisis de la terapéutica que se utilizaba en las instituciones proponiendo que la Transversalidad debería sustituirse a la ya conocida noción de transferencia. La transversalidad se erige como un sistema de depositación que actúa como una colocación del rol en el terapeuta, aumenta la posibilidad de que aparezcan nuevos sentidos en el grupo mayor producción grupal, el coordinador posibilita que el grupo lo atraviese no en forma de evocación de roles, genera una nueva construcción de roles grupales que no está enmarcado en lo esperado y manifiesto dando lugar a la expansión de los cuerpos y un encuentro grupal en un espacio específico. La transversalidad se opone a una jerarquización en las instituciones es decir que exista una horizontalidad entre los individuos, que las decisiones sean tomadas en grupo. Este análisis de Guattari lo hacía para la institución su aplicación en los hospicios, ancianatos, cualquier situación de encierro, en la cual se generaría una mayor adaptación por esta nueva forma de construcción de la dinámica institucional el no propuso esta noción para el uso en los grupos. (Leiva.P,2010:62)

<sup>265</sup> San Agustín de Hipona (354. 430).- Desarrolla en su obra De Magistro una de las primeras teorías lingüísticas de la historia ajenas de trabajar desde la perspectiva teológica cristiana una teoría del aprendizaje.

Todo signo sin importar por quien sea emitido o creado (personas, objetos o materias) encierra en sí mismo un mundo para el cual fue creado, él en sí mismo no expresa una verdad ni se puede aprender de ellos a no ser por el desciframiento y la interpretación. A su vez estos signos pertenecen a determinados paradigmas donde son significados y toman su real dimensión. Es por esto que el que se encuentra en un proceso de aprendizaje debe tener en claro que existe la posibilidad o no de ser acogido por estos mundos de signos.

Para ser captado en uno de los posibles mundos de los signos, primeramente **unsigno debe de afectarnos** creando una violencia en el pensamiento que nos obligue a ir en su búsqueda y por lo tanto de una verdad. En palabras de Proust “la verdad nunca es el producto de una buena voluntad previa, sino el resultado de una violencia en el pensamiento” (Deleuze. G, 1972:25).

No podemos saber la forma como aprendemos, pero sin dudas es por la afectación de un signo que violenta nuestro pensamiento viéndose ésta obligada a dar sentido al signo. La relación con el signo es heterogénea. Por esto dos personas no aprenden de la misma manera lo mismo, nunca aprendemos como alguien, y este aprendizaje se produce operando con otro.

Ahora bien, debemos de tener en cuenta que todo signo se compone de dos partes principales; la primera que **designa** (significante) un objeto y la segunda que **significa** (significado) algo distinto<sup>266</sup>. Comúnmente tendemos a pensar que un signo remite a un único objeto sin tener en cuenta la doble dimensión del signo, por esto al reconocer lo que un signo significa lo confundimos con el ser u objeto que designa. Esto nos lleva muchas veces a perder de vista el verdadero significado del signo provocando la interpretación errónea y la pérdida de lo verdadero.

“Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos”. (Deleuze.G, 1972:12)

### **El Alumno- *Un nuevo territorio, Nietzsche.-***

---

<sup>266</sup>En la teoría lingüística contemporánea de F. Saussure, sostiene que todas las palabras tienen un componente material (una imagen acústica) al que denominósignificante y un componente mental referida a la idea o concepto representado por el significate al que denominó **significado**. Significante y significado conforman un signo.



F. Nietzsche es considerado por Deleuze como uno de los filósofos que más que interpretar el momento histórico en que vivía realizó la verdadera tarea de un filósofo: crear conceptos.

Lo que nos propone Nietzsche, es realizar un contra movimiento frente a los modelos históricos de desarrollo de la humanidad, donde cada uno sea responsable de sus actos, sepa afrontarlos y no se resigne ante el primer obstáculo.

El concepto particular que toma Deleuze de Nietzsche y que nos interesa para el presente trabajo es el de Voluntad de Poder, trabajado arduamente por el autor en el libro que lleva del mismo nombre de 1901. Sepodría comenzar diciendo que este concepto es el que engloba e interconecta la filosofía de Nietzsche.

Cuando tomamos contacto con este concepto lo primero que se nos viene a la mente (sobre todo en la cultura occidental) es relacionarlo con los conceptos de M. Foucault, intentar algo para conseguir el poder, el poder como algo referente al dinero, poder político. También podríamos pensarlo como la capacidad de realizar o hacer una u otra cosa, pero a esto no se refería el autor con la voluntad de poder, no significa que el hombre quiera poder. Para poder comprender el concepto veamos lo que dice el autor:

“¿Y sabéis, en definitiva, que es para mí el mundo?...Este mundo es Voluntad de Poder y nada más. Y también vosotros mismos sois esa Voluntad de Poder y nada más” (Nietzsche, 1901:679)

Para Nietzsche la Voluntad de Poder no es una propiedad de los seres, sino la **esencia misma de todo cuanto es**, de todo cuanto vive. El ser (no solo el hombre) es una voluntad esencialmente dominadora y creadora. Pero esta fuerza creadora no hace referencia a la producción de objetos u obras, **la verdadera creación es donde se expresa la voluntad de transformarse uno mismo**. La Voluntad de Poder es pues querer ir más allá de uno mismo.

En definitiva la Voluntad de Poder es el impulso que lleva al hombre a la afirmación de sí mismo, de la vida, al deseo de autorrealización en ella y a la creación.

Queda en evidencia porque este concepto es tomado por Deleuze, cuando se está haciendo referencia a través de este concepto a una fuerza creadora, la posibilidad de auto transformarse.

*Afecto o Afectación, una mirada desde Siponza*

Deleuze toma este concepto de Spinoza a quien le dedica un libro: “Filosofía Práctica”. En el mismo se trabaja sobre la “teoría de las pasiones”, donde se trata sobre los afectos y las afectaciones.

“Cuando un cuerpo se encuentra con otro cuerpo se relaciona y se compone con éste formando un “todo” más poderoso o bien sucede que uno de ellos descompone al otro y destruye la coherencia interna corporal y anímica, en tanto ser consciente el hombre recoge los efectos causados por los encuentros que le acontecieron como afecciones positivas o negativas, así experimenta “alegría” cuando otro cuerpo se compone con el suyo o “tristeza” si por el contrato otra amenaza su integridad.

El hombre que es conmovido por el *affectus* de “alegría-amor” en el encuentro conveniente aumenta su potencia de vivir y de accionar pues su fuerza de existir crece materialmente preparando gradualmente el acceso al punto de conversión en que la afección como “afecto” pasa a ser potencial actualizable y el *conatus* de permanecer en la existencia se transforma ahora con *conatus* de experimentar “alegría” promotora de actividad.” (Lopez A, :6)<sup>267</sup>

De lo anterior se deja ver la importancia que causa el encuentro entre cuerpos<sup>268</sup>. Este encuentro produce un acontecimiento donde la afectación producida por un cuerpo sobre otro repercutirá en forma positiva o negativamente sobre el otro. Si este encuentro es positivo producirá el devenir de una actividad.

No es intención en este artículo trabajar específicamente sobre este tema sino de la importancia de que exista una afectación para despertar el interés del estudiando sobre algún tema en particular y así poder introducirse en el rizoma del currículum.

### **El Profesor- Mesías y Militante**

En el transcurso del tiempo, los profesores han ocupado una posición de preponderancia del saber sobre sus alumnos. No importa bajo que paradigma se hayan formado y trabajen, ya sea: Normalista, Académista o Tecnista. Además de esto, también han contado con un importante reconocimiento simbólico de la sociedad el cual ha ido decayendo debido a diferentes causas socioculturales y económicas principalmente.

---

<sup>267</sup>En este artículo la autora trabaja sobre el libro de Deleuze Filosofía Práctica de donde extrae textualmente el primer párrafo.

<sup>268</sup>Al utilizar este término, no nos referimos a cuerpos físicos de personas sino que el concepto es más amplio debiéndose entender como encuentro entre cuerpos propiamente o cuerpos y objetos o cuerpo y signos.

En estas circunstancias el rol docente se asemejaba al del Sacerdote<sup>269</sup> donde el profesor/maestro era visto como un “mesías”, cuya tarea era rescatar a los estudiantes de la incultura y salvarlos de la pobreza. Pero las condiciones de la sociedad han hecho que este mensaje comience a chocar con la realidad y la figura del “mesías” se ha venido deteriorando a tal punto que solo quedan rezagos de éste, sobre todo en la educación primaria.

Es por esto que tomando las expresiones de Antonio Negri, lo que necesitamos hoy es un militante y no un profeta. Es bajo estas circunstancias que nace el modelo del profesor-militante que es aquel que se pone en las mismas condiciones del alumno, que no se cree dueño absoluto del saber y trata a través de micropolíticas trabajar en el Actual, con un supuesto Virtual, tratando de transformar el Real.

En expresiones de Negri recogidas en el texto de Silvio Gallo:

“Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso.”  
(Gallo.S,2003:72)

Este profesor no debe anunciar un futuro mejor, sino trabajar en el día a día y en el acontecimiento del aula buscar “produzir a possibilidade do novo” (Gallo. S, 2003:73). Sería como el profesor John Keating (Robin Williams) en la Sociedad de los Poetas Muertos, que aprovecha cada oportunidad que se presenta con un alumno de su clase de Literatura para desterritorializarse hacia nuevos horizontes tratando de construir colectivamente.

El profesor-militante en su trabajo ya no sería el dueño de la verdad y del conocimiento sino que sería un guía que trataría de producir la superación del colectivo a través del trabajo individual.

Deleuze y Guattari trabajan en el concepto de literatura menor a partir de la obra de Kafka. Allí enuncian una serie de características que debería de poseer una literatura menor para ser considerada como tal, a saber: **desterritorialización del lenguaje, ramificación política y valor colectivo**. Para facilitar la comprensión de estos conceptos diré que para mí “El diario de Ana Frank” es una literatura menor, ya que cumple con todas las características. A través de él se expresa el sufrimiento y la vivencia de un

---

<sup>269</sup> Dubet: El autor compara el rol docente al Sacerdocio debido a la calidad de trabajo que desarrolla, lo que promete y que su legitimidad está basada en valores transcendentales los cuales él representa y a su vez los tiene como dogma.

pueblo oprimido. Es un grito por la libertad que trasciende su lengua de origen y por el hecho de haber existido realmente se constituye como un acto político que desafió el sistema instituido.

Pero al igual que lo que pretende la literatura menor, el profesor militante debería de poseer estas características. El aula menor en sí misma es una **desterritorialización** del aula instituida ya que opera dentro de ésta, donde se desarrollan micropolíticas y estrategias propias para posibilitar la diferencia. A su vez toda educación tiene un fin **político** y esta educación menor trata de abrirse caminos desterritorializándose de una educación instituida. Finalmente, la tercera característica de **valor colectivo**, donde toda educación menor de por sí posee un valor colectivo. Este valor colectivo se lleva adelante gracias a la dimensión de este profesor militante que en su práctica escogerá con quienes, que y en qué momento desarrollara su trabajo. Es una elección del profesor ser un mesías o ser un militante, es una elección de vida.

“A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (Gallo. S, 2003:84). El buen maestro sería aquel que actuara como intercesor entre los signos y los alumnos.

### **De La Ciencia De La Educación A La Pedagogía, Otras Miradas.-**

En el modelo rizomático del aprendizaje, el currículo no está desarrollado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye y se adapta en tiempo real con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Esta comunidad actúa como un plan de estudios, de manera espontánea para la formación, la construcción, y la reconstrucción de sí mismo y el objeto de su aprendizaje actúa de la misma manera a como el rizoma responde a condiciones cambiantes.

Esta parte del trabajo está pensada en cómo hacer viable una educación en las condiciones antes expresadas. Para esto me basaré, además del los conceptos expresados, en una idea que vengo desarrollando en la materia “Psicología de la Educación”. Esto es sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje, a su vez lo uniré con otro punto de interés personal que es la educación especial.

La Educación Especial<sup>270</sup> al igual que la Educación Común, basa su trabajo en un currículum o plan de estudios que debe de realizarse según el grado de los alumnos, aunque los niveles académicos de los grados es modificado y comparten el salón de clases niños de diferentes edades.

Para hablar de una educación rizomática debemos de dejar de lado nuestra formación inicial y de la mayoría de las situaciones que se dan dentro de un salón de clases. Si prestamos atención a como aprenden en el cotidiano los niños con discapacidades mentales veremos que difieren con los procesos escolares en el aula. No existen aprendizajes previos sino que se aprende en la praxis, al mismo tiempo que se realiza una tarea ya sea esta aprender a escribir o pelar una manzana.

Las escuelas están creadas bajo una idea de alumno y es este quien debe de adaptarse al contenido y a la dinámica escolar, marcada fundamentalmente por el libro de texto, entonces la responsabilidad será de ellos si las cosas no funcionan. Pero si pensamos que la escuela es una institución al servicio de los alumnos, para conseguir desarrollar al máximo sus capacidades, cualesquiera que sean ellas, entonces los maestros deben de organizar el trabajo diario y las actividades de clase partiendo de los intereses y las capacidades de los alumnos, ahondando en la búsqueda de nuevas estrategias que hagan posible el aprendizaje.

Los logros de la institución escolar (en educación especial particularmente) actual no son muy alentadores. Muchas de las causas son producto de la misma organización y funcionamiento, por lo que debemos pensar nuevas formas y estructuras para poder brindar un apoyo real a los alumnos.

Es así que una educación rizomática brindaría una nueva posibilidad de educación. El currículum sería atravesado transversalmente, la educación sería heterogénea donde no se pretendiese de antemano un resultado final estandarizado. El resultado estaría dado por la potencialidad del maestro y la afectación que sufriese el niño. Es por esto que el aprendizaje sería individualizado, cada cual aprende a su ritmo y es el interés y la voluntad de poder la que llevaría al alumno a recorrer los diferentes territorios que lo rodean. Al decir que el aprendizaje sería individualizado no estamos

---

<sup>270</sup> Las Escuelas especiales, son escuelas públicas que focalizan su trabajo en el desarrollo del trabajo de los maestros y alumnos, en un lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trabaja con niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, ya sea en el marco de escuelas con atención específica de personas con estas características como en escuelas comunes en las cuales se los integra al aula. En el presente trabajo la Educación Especial se focalizara en retardos mentales y TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).

diciendo que se necesitaría un maestro por alumno, sino que el maestro con su grupo individualiza los aprendizajes.

Se debería de dejar la idea de salón de clase por la de laboratorio de experiencias. En estas condiciones de laboratorio el niño podría experimentar diferentes situaciones que posibilitarían al maestro comenzar a trabajar desde un punto de interés del alumno. Esto requiere del maestro una gran flexibilidad para organizar su tarea y una preparación profesional considerable.

Es con los principios del rizoma que el maestro debe de convivir, a partir de cualquier trabajo presentado en clase. Si un signo afecta a un alumno, el maestro debería de aprovechar la oportunidad para profundizar en la temática y lograr trazar líneas de fuga hacia otras actividades de interés que aprendan los alumnos. No solo el maestro llevaría adelante esta tarea, ya que el grupo en su conjunto podría aportar sus ideas trazando una nueva cartografía sobre el tema en cuestión.

En educación especial deberíamos de aprovechar cualquier circunstancia para, por lo menos intentar, modificar la vida del alumno. Es sabido que los niños con retardo mental, a menos que sea muy severo, poseen una gran capacidad emocional y un potencial particular en un área específica. El maestro debe de distribuir el trabajo atendiendo las necesidades de actividad, convirtiendo la clase en un espacio funcional que brinde las mejores circunstancias para poder potenciar las habilidades particulares de los niños.

Un ejemplo de mi idea de educación especial rizomática sería: el proponer una actividad al aire libre<sup>271</sup>, donde la consigna sea dibujar como se sienten y luego contarle al resto de sus compañeros lo que expresaron.

Indudablemente tendríamos diferentes resultados; desde los que se atreverían a contar lo que dibujaron, los que dibujasen pero que no se animasen a expresarse y los que no dibujarían. El trabajo del maestro sería tomar algún ejemplo de uno de sus alumnos para comenzar a hablar con los niños de los sentimientos que cada uno expreso. Esto sin duda daría la oportunidad de hablar de la familia y la composición familiar, como son sus casas, de que están hechas, etc.

Todo esto nos podría ir conduciendo de un lugar a otro. Podrían desterritorializarse y mediante la intervención de algún alumno lograr una línea de fuga

---

<sup>271</sup>Generalmente las Escuelas Especiales tienen grandes patios y salones multiuso.

hacia otro territorio. Sin dudas habrá algunos que se verán afectados<sup>272</sup> por los signos que circulan en ese momento y el maestro deberá de tenerlo en cuenta para poder trabajarlos cuando se dé la oportunidad. Recordemos que el trabajo del maestro es trabajar en el actual con una visión de real.

La idea de salón de clase como laboratorio brindaría la oportunidad de que los niños puedan realizar tareas que a ellos les gustasen, dibujar, escribir, pintar, leer, jugar, etc. Todas estas actividades son indispensables y necesarias en cualquier tipo de educación, pero en la educación especial son una herramienta inmejorable que brinda la oportunidad de disparar temas para ser trabajados. En esta educación rizomática el maestro no sería un “mesías” sino un militante, un militante por la mejora en la calidad de vida de sus alumnos.

“El ejercicio de cualquier profesión exige dedicación y formación permanente; la nuestra; por definición lo exige aún más. Los maestros deberíamos ser los primeros comprometidos con una escuela integradora, no discriminatoria y ligada a la realidad. Pero ello nos exige también ser los primeros en cuanto a dedicación, investigación y formación permanente. Y estos objetivos se consiguen trabajando en la clase y aprendiendo conjuntamente con nuestros alumnos, visitando escuelas, leyendo libros y revistas de pedagogía, participando en seminarios y grupos de investigación entre iguales y creando un archivo de todo lo que afecte a nuestro trabajo, para tener cada vez más recursos ante los padres, la sociedad y los propios niño y niñas, que se ponen en nuestras manos, cuando vienen por primera vez a la escuela, con unos enormes deseos de aprender. No defraudemos sus expectativas respecto a nosotros, sus maestros”  
(Romero de Avila. S, 2003:44)

Para concluir, una propuesta de educación rizomática no trata de destruir lo instituido, trabajando desde otros planos sino que se desarrolla a partir de, y con, lo instituido. Debemos estar dispuestos a abrir nuestras mentes a nuevas formas de pensar la educación y animarnos a romper con lo instituido, desde la institución con inteligencia, formación y pasión.

---

<sup>272</sup>Al utilizar el término “afectado” lo tomo en sentido Deleuziano como despertar de un interés por algo en particular

### ***Referencias bibliográficas.***

Deleuze. G (1964/1972). **Proust y los Signos**. Anagrama S.A, Barcelona, España.

Deleuze.G y Guattari.F (1980/2002). **Mil Mesetas**. Pre-Textos, Valencia, España.

Dubet. F (2006). **El declive de la Institución**. Gedisa S.A, Barcelona, España.

Gallo. S (2003). **Deleuze & a Educação**. Autentica,Belo Horizonte, Brasil.

Lopez. A. **Deleuze. Las denuncias de Spinoza**. Nuevo Itinerario, Revista Digital de Filosofía, en: [hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista4/articulo04.pdf](http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista4/articulo04.pdf)

Nietzsche. F (1901/2008).**Voluntad de Poder**. Edaf, Madrid.

Romero de Avila. S, (2003). Aula Libre N°79, “**El método natural en la escuela primaria**”pag 41- 44.



## **“Destruir”, Brincar e Imaginar: a Fórmula de Walter Benjamin para saber se continuamos ou não com o Projeto Pedagógico da Modernidade.**

**Marcos André de Barros**

O caráter destrutivo só conhece um lema: criar espaço; só uma atividade: despejar. Sua necessidade de ar fresco e espaço livre é mais forte que todo ódio... Já que vê caminhos por toda parte, está sempre na encruzilhada.

(Walter Benjamin. O Caráter Destrutivo)

Um dos principais desafios deste Congresso, no qual nos engajamos aqui, é o do *“interesse da filosofia da educação em intervenção na realidade”*. Campo ávido por intervenção e rico de materiais e experiências humanas repletas de conteúdos e de diversidade, a América Latina, ao nosso ver, está em um momento de grande oportunidade para apresentar ao restante do planeta um modo mais humanamente digno, eficiente e ético de realizar a educação. Já estamos bastante conscientes do jogo do capital e de seus limites para a humanização do mundo, temos uma história capaz de nos instruir muito quanto a o que evitar, assim como as sociedades ocidentais do hemisfério norte passam por um momento de desconfiança em relação aos seus próprios fundamentos.

As reflexões e pesquisas que tenho desenvolvido nas Universidades Brasileiras por onde tenho passado me habilitam a sugerir o filósofo judeu-alemão Walter Benjamin, falecido em 1940, vítima do Nazismo, como o produtor de uma das mais lúcidas e críticas análises do que passamos a chamar de “projeto pedagógico da modernidade”. Sua existência decorrida em um contexto de crise econômica, social e cultural na Europa da primeira metade do século passado, sua sensibilidade para uma estética da realidade e da esperança social e seu esforço para avançar com o “machado da razão” na floresta das mitificações da modernidade, no papel de crítico da cultura bem à moda de Nietzsche com sua “filosofia a marteladas”, fazem de Walter Benjamin um guia lúcido a nos conduzir por esta metrópole chamada modernidade.

Benjamin apresenta em suas obras um interesse peculiar, como filósofo, pela educação. Seu afã de tornar-se um crítico da cultura, entendendo ser esta atividade a mais importante a ser desempenhada pela filosofia, o leva, desde cedo – ainda muito jovem – a análise crítica do sistema educacional alemão em todos os seus níveis de formação e em seguida expande-a para a cultura europeia em geral. Ou seja, além da educação formal (escolar) passam pelo seu crivo a produção científica, artística, humanista e literária do seu tempo. Apesar de sua visível autonomia e genialidade, podemos dizer que influenciam-no os movimentos críticos e alternativos de renovação pedagógica da Alemanha das duas primeiras décadas do século XX (principalmente na figura de Gustav Wyneken) , o pensamento de Friedrich Nietzsche, representantes de uma filosofia judaica, marxistas como Betholt Brecht e a vanguarda artístico-literária do surrealismo, entre outros.

## ***I- Os fundamentos do Projeto Pedagógico da Modernidade: os conceitos de “infância”, “juventude” e “educação”.***

O discurso pedagógico da modernidade normalizou os conceitos de “infância” e “juventude” e sobre eles apoiou um conceito de “educação” (Phillip Aries) que é desumanizante e violento especialmente para com as crianças e os jovens. Isto é o que resulta da análise que faz Walter Benjamin da educação de sua época. Perguntemos, então, como se apresentam estes conceitos no discurso pedagógico da modernidade (?)

**Infância-** significa imaturidade, fase inicial da existência onde reinam os impulsos naturais (“selvagens” para Kant) de desbravamento do mundo, percepção carente de forma (ingênua) e desqualificada das habilidades e faculdades da razão. Uma fase a ser superada o quanto antes pela instrução (“disciplina” e “escolarização” para Kant) até que possa a razão estar instalada no infante em substituição à sua imaginação e às suas brincadeiras.

Benjamin está ciente de que esta visão da criança foi fabricada historicamente. “A burguesia” utiliza uma espécie de “ideia para a qual se educa”, diz ele em seu artigo *Programa de um teatro infantil proletário*. Em outro artigo, intitulado *Livros infantis, velhos e esquecidos*, Benjamin estabelece uma importante distinção entre a infância e “aquilo que o adulto costuma considerar como infância”. Argumenta que é justamente a concepção que o adulto tem de infância que prevalece e se impõe nas relações com as crianças, imprimindo nas crianças uma compreensão “adultocêntrica” delas mesmas. Nesta mesma esteira virão os produtos pedagógicos planejados e fabricados pelos adultos para promover o prazer, a educação e a diversão infantil. Desta mesma fonte nutre-se a visão da inutilidade e banalidade com a qual o adulto interpreta os jogos e as brincadeiras é o que se conclui da leitura dos ensaios *Velhos brinquedos* e *História cultural do brinquedo*.

Em nosso século percebe-se a continuidade desta concepção: a pedagogia não cessa de construir um mundo infantil para a criança, os brinquedos na mão do mercado tornam a criança alvo direto da propaganda que as trata como consumidoras, padroniza e limita seus hábitos. Outro efeito nefasto é a crescente erotização da infância em que a criança desde cedo aprende a conviver com uma auto-imagem objetificada e consumível, e portanto reificada (inclusive com claro valor de troca: artistas mirins na TV, prostituição infantil, etc.).

Paradoxalmente, desinfantliza-se a criança (pela pedagogia, pela pediatria e pela psicologia) para que se possa “infantilizá-la”. Mas o que há na verdadeira infância da qual o adulto se afasta preferindo uma ideia? Antes de radicalizarmos nossa reflexão, vejamos o outro conceito fundamental para o projeto pedagógico da modernidade.

**Juventude-** No discurso pedagógico da modernidade juventude significa transição, preparação e missão. Assim são vistos os jovens como estudantes, aprendizes, estagiários, sonhadores, dinâmicos (robustos) e inexperientes. Alvos diretos

da formação acadêmica e técnica (profissionalizante) aos jovens é apresentado todo o aparato científico e universitário para que realizem a tarefa que é sua por excelência: “seguir pelo caminho seguro da burguesia” que é a “profissionalização”. É preciso que se tornem “operários da ciência”, comenta Benjamin nos ensaios juvenis denominados *A vida dos estudantes* e *Metafísica da juventude*.

Assim como a compreensão da infância foi gerada historicamente, Benjamin logo situa neste mesmo âmbito a concepção de juventude. Chama-lhe a atenção o lugar conservador atribuído à juventude pela modernidade, ainda que esta pretenda estabelecer ainda que contraditoriamente uma identificação com a jovialidade enquanto dinamismo. Sinaliza-se para os jovens com a sedução de um lugar (um “espaço” garantido), trata-se do lugar de herdeiros do legado da modernidade, aprendizes do progresso, estagiários das indústrias e dos escritórios. Sua compleição física e suas mentes fazem dos jovens um misto de dinamismo vigoroso e inexperiência dispersiva. Os riscos de desvios são iminentes. Intensos ou desmedidos são os sentimentos de irrealização e infelicidade.

Todas estas coisas, entretanto, encontram seu enquadramento através de uma adequada compreensão da experiência. Eis o que mais os jovens precisam adquirir: experiência. Aqui tanto o conceito de experiência quanto a sua vivência são essenciais na visão da pedagogia moderna. É preciso que os jovens aprendam a diferenciar as experiências relevantes daquelas dispersivas e perigosas, e é necessário que se habituem ao que é seguro, ao que dá continuidade à sobrevivência e que se eduquem para o reconhecimento do valor do monumental itinerário da civilização e da cultura.

Atualmente, não nos faltam elementos para entendermos que a juventude tornou-se uma ideologia: a jovialidade. Perseguida em toda parte a condição juvenil é idolatrada como sinônimo de vida abundante. Em primeiro lugar, esta juventude, todavia, não está diretamente responsável pela geração de um novo futuro, está muito mais associada a um aprimoramento e a uma conservação do presente; deve estar voltada para a obtenção dos melhores resultados com o potencial disponível.

Em segundo lugar, há um senso comum de que um lugar para os jovens existe, basta que se qualifiquem (habilitem-se) para ocupá-lo. Habilitar-se quer dizer diplomar-se, obter certificados e experiência. O trabalho realizado nos limites de uma atividade técnico-científica, não envolve discussões sobre a geração de um novo futuro, portanto de modo geral não inclui um conteúdo necessário de política. Os sinais de que o futuro disponível chegou é a posse de bens e de conforto (Herbert Marcuse), os quais autorizam o jovem a outros passos na consolidação de sua vida em família. Enquanto tais passos não são dados plenamente há opções de diversão e de vivência do prazer que adiam o tédio da falta de experiências criadoras e reveladoras do mundo e do humano. Os entretenimentos, o sexo e as drogas são oferecidos por verdadeiros complexos industriais e comerciais que findam padronizando o desejo, marginalizando a expressão e sujeitando a experiência ao vazio do mesmo “sempre igual” e que passa de alguma

forma a ser exigido (padronizado) no laço social (a obrigação do gozo: “você nunca experimentou?”; “Você ainda é virgem!? Isto é raro, vamos vender!”).

Nota-se assim, que a pedagogia da modernidade implica uma “academicização” da condição juvenil, segundo Benjamin. A jovialidade se mitifica. Existe um processo de desqualificação do sujeito juvenil, no qual este é substituído em sua busca de felicidade por um acesso permitido e padronizado ao prazer, numa verdadeira sujeição do desejo ao tido como “desejável”. Experiência, portanto, não tem haver com a amplitude da vida, nem com a geração de novos futuros, mas conservadoramente indica a aquisição do hábito de valorizar a cultura civilizada, seus subprodutos e esclarecer-se quanto à história da produção do presente (ciência da história “historicista”) e da disponibilização do futuro (ciência econômica). Neste caso, trata-se, podemos dizer com Walter Benjamin, de verdadeira “desjovialização” da vida sob o capital, a ciência e a Universidade. A felicidade é substituída pelo pragmatismo do “caminho seguro” que subsidiará a aquisição dos bens e do conforto desejáveis do presente; neste caminho a juventude não passa de transição, não tem identidade própria nem relação real com o futuro.

Antes de aprofundarmos nossa verificação do conceito de juventude em Benjamin, fechemos o círculo com o conceito de Educação no discurso pedagógico da modernidade.

**Educação-** Segundo Benjamin traduziu, conforme o discurso pedagógico da modernidade, a educação pretende ser antes de tudo “o indispensável ordenamento da relação entre as gerações”, “uma (igualmente indispensável) dominação das relações entre as gerações”. A educação, portanto, cumpre a função de integrar a criança ao mundo adulto, e introduzir no jovem “o espírito” do tempo (ou dos tempos modernos), cujo cerne é a técnica, ou a “dominação da natureza”, tornando-os “receptivos ao espírito”, colocando os jovens “a serviço do espírito”. Um claro alvo desta educação é a “profissionalização”.

Totalmente ciente do passado e esclarecida das suas conquistas (pela ciência historicista), a modernidade educa para uma “resignação apática”: os reconhecidos fracassos do passado mostram caminhos aventurados que não deram nem darão certo. O caminho do progresso da humanidade revela seu espírito e mostra o “caimento da correnteza”. A “veneração do espírito” (do progresso) é o caminho para a conversão juvenil. Agir para a realização do que já se prevê com a ciência, deixando-a revelar o futuro e pô-lo em andamento através do aperfeiçoamento é celebrar a “nupcias” do espírito com a natureza, como sintetiza Benjamin no último fragmento de seu livro *Rua de mão única*, intitulado “A caminho do planetário”. Novidades reais são aquelas calculáveis e programáveis, e não os sonhos infantis que devem ser abandonados, aquelas sim trazem resultados tangíveis. Assim, os adultos e os pedagogos investem suas habilidades de educadores em interpretar o mundo para as novas gerações. Nestes termos, a educação moderna aos olhos de Benjamin não possui futuro, dirige-se ao “sempre igual”, “ao eternamente ontem” da experiência exitosa da cultura civilizatória;

tal qual o “giro sobre a barra horizontal” no qual o atleta executa com intenso esforço um movimento que ao final o colocará de volta ao ponto de partida.

Atualmente entre nós na América Latina, e porque não dizer em todo o ocidente, a educação permanece assim: uma clara confiança no progresso da ciência, uma preparação intensa e devota ao mundo do trabalho, um desdém quase completo às artes e à imaginação, além de um claro desinteresse dos currículos e das práticas escolares e religiosas pela formação política das novas gerações. A ideia que prevalece é a de que com uma educação profissionalizante obteremos um futuro que está garantido pela lógica do mercado de bens e capitais; ou seja: o desenvolvimento científico e técnico nos trarão bem-estar e estabilidade econômica, social e política. Ocorre, porém, que já perseguimos há séculos tal desenvolvimento com imensos sacrifícios humanos e seus benefícios parecem cada vez mais longe de serem universalizados; todos os dias coisas cada vez mais estúpidas são proposta à ciência e à política e à economia e necessidades básicas da população mundial são negligenciadas.

As questões levantadas por Benjamin são:

- O que há de tão estúpido e perigoso nas brincadeiras infantis tão combatidas e controladas na pedagogia moderna?

- O que há de errado com os sonhos de felicidade e a imaginação juvenis ao serem capazes de desejar um outro futuro?

- O que fazer com a pedagogia da modernidade?

Responde Benjamin à primeira pergunta da seguinte maneira:

Primeiramente, ao brincarem as crianças revelam terem uma experiência própria, ontologicamente diferenciada da do adulto, a qual não deve simplesmente ser excluída, englobada ou controlada pelo adulto. Muito menos isto deve se processar em nome de um conceito de experiência nos limites da ciência (ou de sua racionalidade e neutralidade) no modelo clássico de Kant e Newton, o qual é muito insuficiente para dar conta da experiência humana em sua amplitude (Conf. os artigos: *Experiência e Experiência e pobreza*). “Há um rosto do mundo mostrado apenas às crianças, e a elas unicamente”, que se apresenta nos objetos livremente escolhidos pela criança no mundo, ainda que contrariando totalmente o ordenamento adultocêntrico da realidade, como é o caso dos restos da construção civil, das costuras ou a “destruição” dos brinquedos e sua transformação em outros brinquedos, isto é o que no diz Benjamin em seus artigos *Velhos brinquedos* e *Livros infantis, velhos e esquecidos*.

Em segundo lugar, a essência do brincar, para Benjamin, não é um “fazer como se”, mas sim um “fazer sempre de novo”, capaz de imprimir novos hábitos. As crianças realizam sempre sua correção dos brinquedos e dos jogos ao partirem constantemente para “quebra-los e consertá-los”. A livre construção de enredos, a imitação (mímesis) de pessoas e coisas, e a percepção que viaja para dentro das obras de arte e mergulha em suas cores representam, na visão de Benjamin, a exuberante e incontrolável liberdade

infantil e que atemoriza o adulto, por ameaçar conduzi-lo a um mundo de muitos possíveis e de desestruturação do tido como valioso, etc.

Em terceiro lugar, as brincadeiras sempre atreladas às narrativas, revelam em sua relação com estas um importante elemento da condição humana: a transmissão de experiências compartilháveis. Justamente são as experiências compartilháveis aquelas que faltam ao adulto e aos jovens. A extrema desumanização da Guerra não permitia, conforme Benjamin, que os homens nela envolvidos acumulassem experiências transmissíveis, isto, todavia, segundo nosso filósofo, não era algo restrito aos combatentes, mas pertinente a toda a sociedade que ausente de comunidades atrofia e deforma este tipo de comunicação. Narrar, porém, tem uma especialidade: permite-se ao narrador e também ao ouvinte construir e imaginar outros desdobramentos das narrativas. A liberdade do narrar reposiciona o narrador na condição de sujeito.

Narrar é curar, é introduzir-se em um amplo chão de possibilidades, de histórias abertas à condição dos narradores. Com os narradores em seu ato de narrar se descobre as possibilidades do tempo, não há clausuras no passado e nem do passado sobre o presente, todos os finais são possíveis aos narradores. A cura de que fala Benjamin, em seu fragmento *Narrar e curar*, não é a de um final específico para a narrativa, mas apenas aquela advinda da possibilidade de poder estabelecer um final, ou seja, há cura pela alegria de saber que outros finais sejam possíveis. A cura é a restauração do lugar da imaginação, com sua linguagem por excelência – a alegoria – aquela capaz de dizer o outro sentido do mesmo (Cf. *A origem do drama barroco alemão*). A linguagem alegórica é por excelência a linguagem da criança, a linguagem da liberdade do sentido e do tempo.

Também nas brincadeiras com palavras, onde, por exemplo, se oferece um grupo de palavras para a construção de frases formando um texto o mais sintético possível, a liberdade infantil realiza uma combinação mais poética e lúdica do que lógica, e nisto também se observa o modo original e criativo com o qual a criança se relaciona com a realidade. O mundo (pequeno) da criança encontra-se em confronto com o (grande) mundo do adulto, este confronto, todavia, não significa que no adulto não persistam elementos da sua era infantil, pelo contrário, esta presença finda funcionando como verdadeiro ponto de fuga quando a realidade adulta expõe seus grilhões e seus instrumentos de tortura, como observa Benjamin naqueles que voltaram da guerra: eles não tinham o que narrar, mas dispunham-se a brincar.

Em relação à condição juvenil e à necessidade pedagógica de controle sobre ela vejamos o que nos declara nosso filósofo:

Há, como diz o título do ensaio de 1914, uma verdadeira *Metafísica da juventude*. Portanto afirma-se haver algo de permanente na fugaz juventude: a liberdade de espírito (“sapere aude”) e o ideal esclarecido de uma “espera atenta”. Trata-se da expectativa atenta à revelação do espírito. Em carta a um amigo explicita Benjamin: “... *ser jovem é mais esperar o espírito do que estar a seu serviço. Percebê-lo em cada homem e no pensamento mais distante. O mais importante: não confiarmos em nenhum*

*pensamento determinado...*”. A livre atividade do espírito exige indivíduos que pensem e ajam sem tutelas, sob seus próprios riscos e com ativa desconfiança.

Esta “espera atenta” indica o tempo de alerta da história para a recepção do espírito. Significa um conceito de experiência (*erlebnis*) capaz de valorizar ao extremo o presente e ainda denunciar o caráter imobilizante do passado, sobretudo do passado relatado na historiografia hegemônica do historicismo e no discurso conformista do adulto, que deslegitima como quimérico os anos de juventude e tenta afastar a juventude do que considera ilusório. A condição juvenil é oposta ao “eternamente ontem” da experiência dos filisteus da cultura (seus inimigos cultos), encaminha-se na “busca de uma outra experiência”. Contra a subestima da juventude, o espírito juvenil exalta a novidade ou o potencial de novidade de cada presente, e, portanto, assume sua dimensão messiânica e utópica. Em lugar de um futuro disponibilizado, de suas mãos advirá um realmente “novo futuro”, contanto que ele seja liberto do poder que o desfigura no presente.

Declara-nos Benjamin:

*“Como alguém que executa o giro completo na barra horizontal, assim também giramos, quando jovens, a roda da fortuna, da qual então cedo ou tarde, sairá a sorte grande. Pois somente aquilo que já sabíamos ou fizemos aos quinze anos representará um dia nossos atrativos. E por isso uma coisa jamais poderá ser reparada: ter perdido oportunidade de fugir da casa dos pais”*

*“Por falta de coragem a vida dos estudantes distanciou-se de um tal conhecimento. Porém, toda forma e seu ritmo emanam dos mandamentos que determinam a vida dos criadores. Enquanto eles se subtraírem a isso, sua existência os punirá com fealdade... Está em jogo a necessidade extrema e ameaçada, a orientação rigorosa é necessária. Todo aquele que questionar sua vida com a exigência mais elevada encontrará seus próprios mandamentos. Libertará seu futuro da forma desfigurada, reconhecendo-o no presente”.*

A existência juvenil se cumpre sob a constante pressão de agir com “o golpe de mão perigoso, ágil, com o qual o corajoso põe o futuro... observar com exatidão o que se cumpre em cada segundo é mais decisivo que saber de antemão o mais distante”, conforme o fragmento “Madame Ariane, segundo pátio à esquerda” no livro *Rua de mão única*.

Juventude não é mera transição, assim como o tempo presente também não o é. A tarefa principal é originar o verdadeiro estado de exceção. Para isto, segundo Benjamin, é preciso “arrancar a política das malhas do mundo profano”. Necessário se faz um conceito de ‘experiência’ que inclua as dimensões da religião e da história, para além da experiência cartesiana, newtoniana e kantiana. Experimentar a jovialidade é reestabelecer urgentemente o vínculo com a felicidade. Como expressa Benjamin em seu *Fragmento teológico-político*:

*“A ordem do profano deve se fundar sobre a ideia da felicidade”.*

À juventude cabe “não agir” sempre que este agir esteja associado ao bloqueio do futuro autêntico. Até que a juventude recupere o seu direito a fazer escolhas autênticas deve expor seu desinteresse, o qual deve seguir-se de um certo “niilismo”, consubstanciando uma “nova barbárie” ou uma “outra barbárie” em que já não haja medo de destruir. Principalmente destruir o que precisa ser destruído em função de novas e realmente humanas construções. Não se destrói por destruir, apenas aquelas coisas (comportamentos, relações e produtos) que não justificam sua existência podem e devem ser destruídos. Se a ordem do presente é a um “sempre igual” infernal, que desqualifica o espírito juvenil e constrói com este uma falsa identificação, então urge o necessário esforço e combate da crítica (em uma verdadeira guerra de trincheiras), como elemento combativo contra a barbárie e em defesa da vida. A juventude deve evitar assumir os contornos da condição do “homem estojo” como Benjamin denomina em seu fragmento intitulado *O caráter destrutivo*. O “homem estojo” só “busca a sua comodidade, e sua caixa é a síntese desta. O interior da caixa é o rasto revestido de veludo que ele imprimiu ao mundo”.

Finalmente chegamos à resposta da terceira pergunta: O que fazer com a pedagogia da modernidade?

Primeiro: Ressignificar a relação pedagógica. Em *carta a Gershom Sholem de 1917*, Benjamin, além de confrontar o “ordenamento das gerações” como finalidade da prática pedagógica associando-a muito mais a uma ação de “dominação”, chama a atenção para a distinção entre “ensino” e “educação” pretendendo indicar que mais do que na educação “mostrar como uma coisa se faz para convencer que esta coisa é empiricamente possível”, nela o educador se associa a aprendizes, como um aprendiz. O que se comunica na educação é a ação de aprendizagem.

O educador enquanto “educa” aprende, continua Benjamin: a separação entre ensino e educação “é o sinal da completa confusão que caracteriza a escola existente”, assim, ensinar pode ser definido como um “aprender exemplar”. Segundo este pensamento, “na verdade, o docente não ensina quando ‘faz ver como se aprende’ (isto é, quando reproduz a experiência empírica), mas o aprender se transforma, gradual e inteiramente, no ensinar”; ao se dizer que “o docente dá o exemplo da aprendizagem, esconde-se, com o conceito de exemplo, a peculiaridade e a autonomia inscritas no aprender”, e arremata o pensador: na aprendizagem existe um movimento criador que faz com “no processo de aprendizagem as coisas se transformem e se tornem novas”. Isto é o que permite compreender a educação como um processo de troca permanente e criadora do conhecimento entre os homens mediados pela tradição como expressão do pertencimento de um indivíduo a uma comunidade.

Como sintetizou Adorno: Benjamin em sua obra permanece expressando o desejo de integrar o gênio, o indivíduo solitário, à comunidade, sem que a sua capacidade crítica seja comprometida pelos interesses de uma associação. Nesta troca de experiências o choque e a desconfiança são essenciais, por isto Benjamin não quer



perder de vista a existência, ainda que oficialmente negada, de uma certa tradição “destrutiva”.

Em segundo lugar, e finalmente, devemos dizer que é em Berthol Brecht que Benjamin visualizava o alvo mais aproximado de um educador modelo e nos instrumentos do cinema (técnicas cinematográficas) um bom exemplo de tecnologia com potencial de libertação. No teatro brechtiano destaca-se o fator choqueforme do “estranhamento” e na técnica do cinema as operações da objetiva da câmera.

Benjamin observou no teatro de Brecht sua capacidade de através do choque provocar no auditório uma integração tal à cena que o que parecia estranho ao seu mundo e à sua percepção se torne familiar, e aquilo que parecia muito familiar se torne estranho. Este efeito de “estranhamento” é essencial para que a desconfiança para com a pedagogia da modernidade e seu projeto vem à luz e também para que um outro pensar encontre lugar.

O caso do cinema é a referência à capacidade deste de apresentar ambiências despercebidas pelo olhar comum e panorâmico. A técnica do close permite esta revelação do fragmentário e esquecido. Não deixa de interessar a Benjamin o fato de o produto final do cinema ser uma grande montagem, significando para ele um modelo do que se passa na consciência: a realidade que expomos em nossos discursos é sempre uma montagem de fragmentos e não exatamente uma coerente cadeia causal logicamente ordenada como quer a ciência fazer crer que seja possível, especialmente para explicar as experiências tidas como relevantes.

No artigo sobre o *Ensino de moral* Benjamin apontando a “ineficiência do ensino de moral” pretendeu alcançar com sua crítica o que chamou de “irracionalismo de uma pedagogia científica”. Segundo ele uma boa pedagogia não deve apenas declarar o seu amor pela criança, mas ser capaz de observá-la em sua autonomia e compartilhar desta autonomia, isto é o que significa estar em atenta espera pelas manifestações do espírito. O afã maior da educação de jovens e adolescentes há de ser o de gerar comunidade de críticos, de espíritos livres e conscientes das construções da cultura como documentos que sempre são “documentos de cultura e documentos de barbárie”.

Cabe-nos a título de conclusão dizer que com Benjamin entendemos que a tarefa é transformar o projeto pedagógico da modernidade começando pela educação do educador, ao convidá-lo para uma nova empreitada de conhecimento mediado pela percepção do crítico que é o filósofo, e isto inclui os próprios professores de filosofia.

#### Bibliografia:

BARROS, Marcos André de. *Estudos Críticos I: Walter Benjamin: filosofia, hermenêutica e educação*. Campina Grande: Edições caravela/NCP, 1997.

\_\_\_\_\_. & BORDIN, Luigi. Arte e política em Walter Benjamin e Bertolt Brecht: para uma prática estética contra a barbárie e em defesa da vida. In *Revista de filosofia do SEAF. Ano 06, nº 06, Rio de Janeiro: UAPÊ, 2007*.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas Vols. I, II e III*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

MURICY, Katia. *Alegorias da dialética. Imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

SCHLESENER, Anita Helena. *Os tempos da história. Leituras de Walter Benjamin*. Brasília: Liber Livro, 2011.

## ***“ROMPIENDO PARADIGMAS DEL PROFESOR-TUTOR DESDE LA FILOSOFIA, PARA PONER EN PRÁCTICA SU CURRÍCULUM”***

**L.C.E. Ruiz López Laura Alicia** *email:* [lauraruiz\\_05@hotmail.com](mailto:lauraruiz_05@hotmail.com)

*Universidad Autónoma de Sinaloa, Secretaria Académica Universitaria.*

**Sociol. Artemio Ortiz Pérez** [jolmash13@hotmail.com](mailto:jolmash13@hotmail.com)

*Universidad Autónoma de Sinaloa, Preparatoria Victoria del Pueblo.*

**Dr. Aniseto Cardenas Galindo** [aniseto7@gmail.com](mailto:aniseto7@gmail.com)

*[Director de la Universidad Pedagógica nacional Culiacán.](#)*

**Ing. Menelo Meza Rivas** [meneleom@hotmail.com](mailto:meneleom@hotmail.com)

*Universidad Autónoma de Sinaloa, Dirección General de Escuelas Preparatorias*

### **RESUMEN**

Dentro del proceso globalizador, la educación es un paradigma clave reflejado con índices de productividad en un país; este paradigma, se fortalece en el uso del concepto de la información a partir del área que compete a la gestión curricular y la educación continua que conlleva a la vanguardia de programas educativos. Inmersos en este ambiente convergen estudiantes, docentes, instituciones con políticas educativas nacionales e internacionales, sin dejar de lado los comités evaluadores y el mercado laboral, desarrollándose dentro de la sociedad del conocimiento promoviendo nuevos de modelos educativos.

En el marco de este paradigma se atienden las recomendaciones de la UNESCO y de la ANUIES para una educación integral, planteando el Programa Institucional de Tutorías, como eje transversal en la formación integral del estudiante, credencializando con ello al profesor para que aplique su conocimiento en la práctica de su ejercicio como facilitador y transformador del estudiante, lo que conlleva a que éste realice estudios de diagnóstico escolar y evaluar la concreción de su acción tutorial, cotejándola con los indicadores de ingreso y de egreso.

En la evaluación y seguimiento de este programa de tutorías el dato empírico reporta que esa credencialización no reporta el impacto esperado en los tutorados. De ahí que habría que intervenir desde tres ámbitos centrales: 1) Promover un programa de formación pedagógica en tutorías que fortalezca acción tutorial. 2) Reencauzar la vocación del profesor llevándolo a romper los paradigmas de resistencia de atención extraclase al estudiante. 3) Lograr mejores resultados de participación en el acompañamiento de la trayectoria a los estudiantes.

Palabras Clave: Filosofía del docente, Tutoría, Gestión del Currículo.

## **INTRODUCCIÓN.-**

La educación hoy en día es un factor clave para elevar la productividad de un país, por lo tanto, es primordial revisar y evaluar cuando menos **nuestro** contexto de sistema educativo, con el objetivo de detectar las áreas de oportunidad y desarrollar soluciones que permitan fortalecer visiblemente el sistema de enseñanza aprendizaje, de nuestro país y región. La globalización ha puesto a la Educación en uno de tantos paradigmas; entre ellos la gestión del currículum, se ha colocado a la vanguardia de los programas educativos, sin embargo el concepto currículum está en los primeros conceptos de la profesionalización en donde convergen, estudiantes, docentes, instituciones, políticas internacionales, nacionales, comités evaluadores, mercado laboral, sociedad del conocimiento y modelos educativos entre muchos otros; que para este proyecto pudieran considerarse al momento de la investigación; dentro de las políticas Nacionales para el sistema de Educación tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) la Secretaría de Educación Pública (SEP) proponen una educación integral, con todo lo anterior se plantea un eje para coadyuvar a lograr esta formación, bajo la propuesta de un Programa de Tutorías, generando controversia como nuevo paradigma de la educación, esto ha provocado resistencias sin sustento teórico para justificar la incongruencia de la aplicación del currículum desde la vocación en algunos docentes de México, específicamente en la

Universidad Autónoma de Sinaloa, para ello se han desarrollado programas, proyectos, estrategias que la institución aplica.

La Gestión desde su concepción se define como la acción y efecto de administrar, conjugando este concepto con el de currículum se presentan algunos desafíos tomando en cuenta que el concepto currículum es entendido desde diferentes percepciones, para esta investigación se retomaría desde la percepción de credencialización del profesor(a), aplicada a la práctica del ejercicio docente, donde entendida desde la aplicación del conocimiento como facilitador del sujeto (estudiante) en la transformación de la cultura escolar, entendida con cambios positivos a ritmo de la globalización y directrices internacionales y nacionales, entrando en juego los paradigmas, creencias, vocación, ética, responsabilidad como factores de esta gestión y transformación en los conceptos del currículum.

*El siguiente ámbito, recae en transformar la filosofía del docente con su intervención que rompe el paradigma y llega al estatus de profesor-tutor poniendo en práctica su currículum y es aquí donde corresponde el eje transversal la voluntad de la filosofía de la educación que se orienta la presente ponencia.*

Por lo anterior es necesario identificar el impacto de la intervención de la acción tutorial, mediante una valoración diagnóstica para evaluar su concreción de la acción tutorial cotejado con el estudio de los indicadores de ingreso y egreso concibiendo que la tutoría culmina hasta que el estudiante se encuentra titulado, el objetivo de esta valoración va en tres sentidos: conocer el impacto para promover un programa de formación docente en tutorías, detectar específicamente las áreas de oportunidad a reforzar o iniciar con docentes de nuevo ingreso en la institución con contenidos y acciones específicas para el área de tutorías y romper las creencias negativas para reencauzar la formación del profesor-tutor.

Los puntos anteriores plantean un cambio en la filosofía del docente, que permita romper paradigmas y prejuicios para adaptarse a cambios continuos, demandados por las directrices nacionales e internacionales que exigen su currículum incorporando nuevas habilidades, competencias y compromisos. Por ende se requiere una redefinición de la práctica docente con un nuevo enfoque en su formación para desarrollar su función tutorial, esta nueva forma de ver la educación integral se plantea desde el cambio cognoscitivo del profesor a través del campo de la pedagogía.

## **DESARROLLO**

### **Objetivo general.-**

Consolidar la tutoría desde la filosofía del profesor(a) como parte de su ejercicio docente, dejando una cultura escolar con resultados de satisfacción en los y las estudiantes que hayan contado con un profesor(a)-tutor(a) durante su trayectoria escolar; rompiendo paradigmas de resistencia a la tutoría, así como intereses personales que les reditué la credencialización del currículum, a cambio de estímulos económicos anteponiendo como condicionante para aceptar ejercer la tutoría y restar credibilidad a la propuesta del programa.

### **Objetivos específicos:**

- Conocer las justificaciones con sustento teórico que anteponen los profesores(as) para rechazar la invitación a ejercer la tutoría en la Universidad Autónoma de Sinaloa y así combatirlas.
- Conocer la concepción que tienen los profesores(as) de las tutorías para homogenizar y crear una cultura de identidad con el PIT.
- Dar pauta a la configuración del Perfil del Profesor(a)-Tutor(a), constituido por un conjunto de competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes, y no sólo en la credencialización del currículum, sino, poniéndolo en práctica.
- Describir la práctica tutorial en sus diversos roles, como una estrategia innovadora en la atención del profesor(a)-tutor(a).

### **Justificación.-**

Los estándares internacionales y nacionales proponen alcanzar la eficiencia académica con los índices cuantitativos de los estudiantes, método que se ve reflejado en nuestro sistema educativo presentando serias deficiencias, con altos índices de reprobación y

deserción de los alumnos, bajos niveles de aprovechamiento, como se publica el programa sectorial de educación 2007-2012 aparece un diagnóstico que menciona que tenemos todavía graves rezago de educación en la región de Sinaloa como en algunas otras áreas como se presentan índices de violencia, argumentando que esto se combate con educación; es por ello que surgen y convergen la propuesta de una educación a lo largo de toda la vida a partir de los cuatro pilares de la educación,(Delors, 1996). Esto ha llevado a que se realicen propuestas, modelos y estrategias de atención a los estudiantes, las cuales por muy pertinentes todavía no se logran consolidar plenamente. La propuesta para cubrir los acuerdos y recomendaciones nacionales e internacionales se realizan ocupándose de la metodología de implementación y no en la filosofía del profesor(a), se consideran en este sentido solo la sensibilización como parte del proceso para la aplicación sin recopilar alguna evidencia de que queden sensibilizados o bien de acuerdo con la propuesta presentada. si consideramos que el lapso para evaluar un programa educativo es en una prospectiva de 15 a 20 años, remontaremos al siglo XIX donde los filósofos griegos, ejercen las tutorías, las cuales fueron instituidas de manera formal por Sócrates, es por eso el interés de trabajar desde la filosofía del profesor(a) en el umbral del siglo XXI, ya que sobre esto se ha investigado poco, un texto muy citado es “ Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria” (alcantarà,1990). Investigador del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, a donde está enfocado hacer esta propuesta de proyecto de investigación para recuperar el proyecto original del PIT, actualmente se vive la experiencia del proceso de convocatoria para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente del Nivel Medio Superior y Superior en la UAS, esto nos da mucha razón cuando inferimos que intervienen los intereses particulares por el documento y no por la vocación docente, ante la experiencia del ejercicio de la profesión en el tema de las tutorías es una problemática que desde el 2006 presenta sus altibajos para su consolidación esto se refleja en la parte de la gestión del currículum oculto de los profesores(as), que son quienes van a desarrollar el papel de tutor(a). Por tal motivo consideramos la necesidad de preparar a l@s profesores(as) para mediar los problemas de l@s estudiantes que repercuten en el rendimiento escolar, ya que no se refleja el compromiso del profesor(a) a hacer crecer el desarrollo personal e integral de su estudiante sólo lo atiende como un número de matrícula en el aula.

El bajo rendimiento detectado en nuestros estudiantes y su abandono en las aulas podrían estar relacionados con el enfoque pedagógico que hasta la fecha hemos implementado aunado a las viejas prácticas de evaluación. El programa de tutorías promete un alto alcance para reforzar carencias que presentan los alumnos, logren una mejor adaptación universitaria, interés, motivación; estrategias de estudio y fortaleza psicológica que le ayude a superar los obstáculos que se les presenten. Es claro que en la mayoría de los casos, quienes están en riesgo de desertar tienen un perfil particular relacionado con su aprovechamiento escolar, casi siempre está relacionada con las asistencias a clase, notas de calificación, disciplina. El profesorado tiene que experimentar un proceso de sensibilización y cambio hacia los nuevos retos de la educación superior, hacia las nuevas demandas y necesidades del alumnado, su formación debe ser permanente y sistematizada. Contribuir al desarrollo de competencias para la vida del estudiante, tiene que estar concebido desde la cognición de la institución no por lineamientos y acuerdos del Sistema Educativo Mexicano para la cumplir con los rubros de asignación de recursos, sino en la filosofía los actores que en ella participan, directivos, personal de servicios educativos, docentes, estudiantes y complementarios.

Lograr la calidad académica no está en un dictamen de evaluación es ver el cambio en la cultura escolar y social, conocer cómo se desarrolla en la concepción de l@s profesores(as) de las instituciones públicas y privadas así cómo convergen o difieren en los niveles académicos. Para generar una planeación prospectiva de implementación de los Programas Institucionales de Tutorías con alcances cuantitativos y cualitativos en los que los currículum de l@s profesores(as) no permee a los tutores(as) de vocación. De lo contrario, que contagien una filosofía de acompañamiento y enseñanza para la resolución de problemas con los estudiantes para que estén preparados de manera integral teniendo así habilidades en los desafíos que les presenta la vida y la inserción en el mercado laboral. Algunos de los aspectos que inciden notablemente en la filosofía de los profesores es que llegan a la docencia sin formación pedagógica, psicológica y sociológica. Lo que ocasiona mayor rechazo a la propuesta de tutoría al carecer de estas bases, produciendo resistencia y desconocimiento a la definición de la tutoría, presentando dificultades en sus diferentes dimensiones para desarrollarla. En nuestro centro educativo el Plan Institucional de Tutorías, se ha dedicado gran esfuerzo sin embargo hasta el momento no sabemos el impacto que ha tenido en la formación



integral del estudiante. Lo que si podemos afirmar que la deserción académica sigue siendo muy parecida a calendarios anteriores, los profesores seguimos en el tradicionalismo académico y la calidad educativa esta en sospecha. Por ello la propuesta de investigar de manera formal una solución ante este rechazo para el ejercicio ético de la aplicación del currículum docente. Partiendo desde las definiciones y aplicaciones de la misma, sus dificultades en sus diferentes dimensiones, visto desde la filosofía del currículum, donde se conforman los valores y la ética profesional. Y este debería ser practicado desde diversos roles de la Tutoría: tutoría como acompañamiento, tutor como asesor de tesis, tutoría como docente para perfil promep, tutoría en el currículo. Sin duda, es un elemento importante hacer una introspección a la cognición docente mediante un instrumento que pondere las acciones y los resultados obtenidos con los estudiantes confrontando con otro instrumento que pondere las expectativas de los estudiantes sobre la práctica de su profesor(a)-tutor(a) en su trayectoria escolar ya con esto el tutor(a) podrá realizar la planeación, seguimiento y concreción de la tutoría.

### **Cuestiones.-**

La educación hoy en día es concebida desde un enfoque basado en el desarrollo de competencias, lo que demanda innovación de propuestas en los programas educativos desde la estructura del currículo con reformas educativas en nivel medio superior y el nivel superior atendiendo las recomendaciones y políticas educativas, en el plano institucional los Programas de Desarrollo Educativo 1995-2000, de Educación Media Superior y Superior ANUIES, orienta a que las instituciones emprendan esfuerzos de apoyo a los estudiantes; por otro lado la (OCDE) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en un documento de 1997 plantea la tutoría y orientación al servicio de los estudiantes. En el mismo sentido la UNESCO en su recomendación relativa a la condición personal docente de la enseñanza superior, recomienda al personal docente estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios; para Delors,1996 la educación se centra a lo largo de toda la vida en cuatro pilares: Aprende a aprender, Aprende a hacer, Aprende a convivir, Aprende a ser; (ANUIES) propone en el 2000 programas de tutorías en sus instituciones afiliadas como un recurso estratégico de apoyo para el rendimiento académico de los estudiantes. De tal manera que las instituciones han emprendido en nuestro país arduos esfuerzos por consolidar la propuesta de Programas Institucionales de Tutorías, en algunos de ellos

aún permanecen como modelos, en otros ya esta implementado dentro de los planes educativos.

### **Resultados esperados:**

La propuesta de este proyecto de investigación es conocer paradigmas e hipótesis que no ha permitido a la propuesta internacional y nacional impactar satisfactoriamente en el rendimiento académico de los y las estudiantes desde el modelo centrado en ellos.

En la búsqueda de fortalecer los indicadores que arroje la presente propuesta, se piensa pertinente aterrizar en un diplomado con una compilación y guía de tutores, como herramienta para los docentes, teniendo sustento teórico-práctico para fortalecer las debilidades que se presenten como áreas de oportunidad, romper paradigmas, creencias, actualizar en los temas tutoriales, problemáticas actuales de los jóvenes, estudio de casos y competencias, principalmente en pedagogía de la educación, que rescaten el compromiso y perfil docente generando el cambio cognoscitivo que se requiera, mismas que sean **discutidas/reflexionadas a través de algún seminario**, para llegar a una segunda etapa de formación por competencias para el tutor a través del diplomado. Con esto se busca atender primeramente las recomendaciones de jóvenes que estamos formando, nacidos en la época de la tecnología que es la generación NET, siendo estos los que hoy en día se están tutorando, de la misma manera que indican los organismos evaluadores externos haciendo mayor énfasis en las recomendaciones y modelos de implementación de las tutorías lo que lleva a la organización de evidencias e intereses de credencialización y gestión del currículum, donde se refleja el poco porcentaje de profesores(as) que realizan la acción tutorial porque su currículum así lo exhibe, no por el contrato moral de vocación docente, sin dejar de mencionar los que por razones personales si desarrollan el apoyo a estudiantes en su formación para toda la vida, realizando la tutoría por medio de capacitaciones y formación empírica. Actualmente las instituciones compiten por ofertar educación de calidad con programas evaluados y acreditados, lo que exige perfiles en la planta docente, con currículum de alto reconocimiento académico, en los modelos educativos de vanguardia aunque no rompan la filosofía de sus paradigmas tradicionalistas.

Anexos:

1.- temas de contenido para el seminario:

Formación pedagógica

Profesionalización pedagógica

La Docencia y la Tutoría

El programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa

La Orientación y la Tutoría en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Programa de Desarrollo Institucional

Manejo de las TIC

2.- Para el diplomado partiendo de lo que se consense en el seminario estaría propuesto lo siguiente:

Además de los temas anteriores,

El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa

La legislación universitaria

Los departamentos de atención y servicios a estudiantes en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Trayectorias Estudiantiles

Antecedentes de la Tutoría

Teorías y enfoques de la tutoría

Educación integral

Necesidades educativas especiales

Uso de Plataformas Web

Tutoría-Tutor-Asesor-Tutorado

El Estudiante como joven

La acción tutorial

Instrumentos de diagnósticos

Entrevista tutorial

Elaboración del Plan de Acción Tutorial

Seguimiento

Evaluación

Foro de Experiencias

## Bibliografía

**Alcántara Santuario, Armando (1990)** “Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria”. Perfiles educativos. México. Google Académico.

**ANUIES (2000)** Desarrollo integral de los alumnos. En: La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México.

**Definición de Gestión:** <http://definicion.de/gestion/> (agosto 2012).

**La Educación Encierra un tesoro,**

[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)(agosto 2012).

**Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.** ANUIES;  
[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res097/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res097/txt7.htm) (agosto 2012).

**Programa Sectorial de Educación 2007-2012**  
[http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog\\_sec.pdf](http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf) (agosto 2012)

**Romo L., Alejandra (2000)** La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior. Una propuesta de la ANUIES. México.

**UNESCO (1996-97)** Construir el S. XXI entre todos.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001015/101513s.pdf>. (agosto 2012).

## Os problemas da inserção da Filosofia no ensino médio brasileiro.

No Brasil, em 1971, no período da ditadura, a filosofia foi retirada dos programas escolares e substituída por disciplinas como Moral e Cívica. Naquele momento, não era interessante para a política vigente uma educação que priorizasse o pensamento autônomo.

Em outro contexto, com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394/96), a filosofia é novamente instituída no ensino médio. No entanto, não como disciplina curricular, mas com a proposta de ser trabalhada através de “temas transversais”, satisfazendo assim o cumprimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que determina que ao concluir o ensino médio o aluno deverá ter o conhecimento de filosofia como base para o exercício da cidadania, até então sem a necessidade específica desta disciplina no ensino médio<sup>273</sup>. Algumas instituições adotaram o ensino da filosofia como disciplina, mas esta situação ainda não estava vigente em todo o país. Desta forma, a condição atual da filosofia promovida em 2008 pela Lei 11684/08 que altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, representa algo inédito. Já que, pela primeira vez a filosofia toma o papel (obrigatório) de conteúdo curricular durante os três anos deste ensino.

Apesar da inclusão nos currículos apresentar uma conquista, representa também uma nova etapa de desafios, porque, como já mencionado, a filosofia passa a ter uma representação na sociedade e na educação de uma forma nova, até então não pensada e planejada. O presente artigo visa discutir e refletir sobre alguns problemas enfrentados frente a esta nova situação. A partir da reflexão de algumas questões como: Qual o modelo de filosofia defendido nos documentos oficiais? Qual é o papel da filosofia no ensino médio? Qual profissional formar para esta nova realidade? Não é possível aprofundar tais questões a ponto estabelecer respostas prontas e acabadas a estes problemas, já que, experimentamos uma realidade nova de mais perguntas que respostas.

A proposta deste trabalho é lançar algumas questões essenciais para discutir a filosofia como um ensino ativo que articule o conteúdo a realidade do ensino médio - com base em alguns pesquisadores que estão atentos para esta perspectiva a partir de três momentos. Primeiramente pretendo discutir o papel da filosofia no ensino médio a partir dos documentos oficiais e entender como a filosofia pode realmente contribuir para a formação dos jovens nesta fase. O segundo momento trata de algumas reflexões sobre a formação do professor de filosofia

---

<sup>273</sup> Altair Fáveiro, Felipe Cepas, Pedro Gontijo, Sílvia Gallo, Walter Kohan.. O Ensino da Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. p 259.

para um ensino que dialogue com considerações anteriores – um ensino essencialmente filosófico. E o terceiro insere uma proposta de articulação dos dois momentos apresentados: pensar filosoficamente o ensino de filosofia e a formação docente.

Os documentos oficiais justificam a restituição da filosofia no ensino médio como necessária para o exercício da cidadania. Estes documentos<sup>274</sup> instituem que a educação abrange os processos de formação que envolvem a vida familiar, a convivência em sentido geral – no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar, portanto, deve estar envolvida com o mundo do trabalho e a prática social. A filosofia seria, neste sentido, um instrumento determinante para tal formação.

No entanto, para analisar este conceito de cidadania proposto para o ensino de filosofia é necessário compreender de que filosofia estes documentos tratam.

Gallo<sup>275</sup> faz uma importante reflexão sobre estas referências legais - a importância de não tratar a educação para a cidadania com discursos de “conscientização”, como parece ser a proposta de tais documentos que abordam a disciplina numa perspectiva instrumental ao tratar de “competências e habilidades a serem desenvolvidas pela filosofia”<sup>276</sup>. A filosofia apresentada nestes programas curriculares<sup>277</sup> é compreendida como uma disciplina que pode promover o domínio crítico da cultura ocidental.

O autor aponta para um conceito de cidadania como uma condição inerente ao homem. Neste conceito a cidadania só pode ser efetiva através de atos de cidadania. Sendo assim, para que os jovens possam construí-la por si mesmos é necessário que esta cidadania seja uma cidadania ativa, que o sujeito possa participar efetivamente da vida política, em todos os níveis de sua ação. O processo educativo se faz necessário, na medida em que ele esteja voltado para a singularidade, que afirme a liberdade, a solidariedade. A filosofia pode contribuir desde que esteja atenta à vida, às particularidades e às individualidades<sup>278</sup>.

Ao tratar sobre o tema do mal-estar da educação Vera Waksman<sup>279</sup> se pergunta se a escola prepara para ser cidadão depois da escola: se é necessário falar de educação para a cidadania? ou educação na cidadania? Estas questões são desencadeadas, sobretudo, porque,

---

<sup>274</sup> Lei de nº 9.394, de dezembro de 1996.

<sup>275</sup> Sílvia Gallo. Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.

<sup>276</sup> Idem. p.20

<sup>277</sup> Orientações Curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC. v.3 , 2006

<sup>278</sup> Sílvia Gallo, Ética e cidadania no ensino da filosofia. In: Filosofia do ensino de Filosofia.p.87.

<sup>279</sup> Vera Waksman. O mal-estar na educação: variações sobre o mestre e o discípulo. In: Políticas do ensino de filosofia.

como afirma a autora, a escola como instituição eminentemente moderna convivem tensões próprias do desenvolvimento da modernidade. “A racionalidade instrumental é particularmente cruel no campo educativo, no qual começam a prevalecer mais as estatísticas do que as pessoas”<sup>280</sup>.

A educação ativa pensada por Gallo responde, de certa forma, esta questão: tratar o processo educativo de forma singular e participativa. Já que, segundo o autor, a escola é uma comunidade e como parte da sociedade ela está normalmente estruturada a reproduzir a estrutura social, como as desigualdades e os privilégios. Uma educação moral faz parte de toda a comunidade escolar, está presente nas relações que constituem este espaço entre professores, alunos, pedagogos, diretores e todos os funcionários.

Levando em conta a crítica apresentada por Waksman e Gallo, é necessário estar atento ao restituição deste ensino para que ele não caia em um discurso que se sujeite a uma forma de ajustamento, resolução, acabamento e deixe de lado “as pessoas” isto seria o oposto do sentido da filosofia. É necessário também entender que não se pode reduzir o ensino de filosofia apenas a contribuição para o exercício da cidadania que, como já mencionado, faz parte e é responsabilidade de todo o sistema escolar.

A filosofia pode contribuir em um sentido muito mais amplo para formação de um pensamento autônomo que faça com que o aluno compreenda de forma ativa o contexto cultural em que vive, para além de ter um domínio crítico da cultura ocidental, como mais uma habilidade, ele possa aprender a questionar, retomar, mergulhar na sua realidade, tornando-a objeto de sua reflexão. A filosofia pode levar os alunos a refletirem sobre aquilo que estão fazendo muitas vezes de modo mecânico.<sup>281</sup>

Assim, esta disciplina tem o papel de fomentar o desejo de conhecimento apto de unificar o homem e o mundo em que vive em uma compreensão existencial de transformação consciente. Ela é fundamental para o processo de educação o que significa não tratá-la como mais um disciplina, mas como uma prática reflexiva (práxis). A filosofia não pode ser tomada como instrumento com objetivo de formar para cidadania, mas como um contínuo processo de compreensão ativo de pergunta e reflexão.

Ao pensar sobre a utilidade da filosofia a partir de alguns filósofos, Marcondes e Franco analisam uma passagem de Heidegger, na qual a essência da filosofia não é criar visões de mundo com sistemas coerentes, mas interrogar os entes, esta interrogação que dispõe a ouvir o “outro”, altera a relação do homem com o mundo e neste sentido é que se pode dizer que a filosofia transforma aqueles que com ela se envolvem. Heidegger, introdução à metafísica:

---

<sup>280</sup> Idem. p. 66

<sup>281</sup> Walter O. Kohan. Filosofia na escola pública.

É inteiramente correto e absolutamente justo dizer que não se pode fazer coisa alguma com filosofia. O único erro é acreditar que com essa frase o julgamento da filosofia tenha chegado ao fim. Pois um pequeno epílogo emerge, sob a forma de uma outra questão: se não se pode fazer coisa alguma com a filosofia, será que a filosofia não pode fazer algo naqueles que com ela se envolvem?<sup>282</sup>

Para que a filosofia cumpra um papel que suscite realmente tal envolvimento é necessário pensar em um ensino que não privilegie a mera transmissão de conteúdos, mas a aprendizagem do filosofar. Tendo em vista as colocações anteriores, é necessário pensar em uma proposta de ensino, como já mencionado, que esteja “atenta à vida, às particularidades e às individualidades”.

Lagón, ao pensar sobre a filosofia do ensino de filosofia ajuda a esclarecer esta perspectiva.

A questão da didática do ensino de filosofia muda de sentido: não vai do conteúdo dispostos aos estudantes, mas de despertar para uma atitude filosófica. “trata de despertar uma *atitude filosófica, de fazer filosofar, através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimentos peculiares da filosofia e dos esforços para filosofar na aula*”<sup>283</sup>.

Cerletti, ao refletir sobre o ensino de filosofia como um problema filosófico apresenta.

Entre o perguntar do filosofar e o querer filosofar, há um salto que ultrapassa todo professor. (...) isso nos lança numa situação paradoxal: o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade<sup>284</sup>

Portanto, pensar o ensino de filosofia no nível médio não pode passar simplesmente por ensinar (transmitir) conteúdos da história da filosofia aos alunos, mas instigá-los a um pensamento próprio, uma vivência filosófica. O seu ensino deve passar pela história da filosofia, para que o

---

<sup>282</sup> Martin Heidegger. Introdução à metafísica. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1987. In: A filosofia: O que é? Para que serve?

<sup>283</sup> Maurício Lagón. Filosofia do ensino de filosofia. In: Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis p. 92

<sup>284</sup> Alejandro A. Cerletti. O Ensino de Filosofia como problema filosófico. p. 38



professor tenha a referencia do fio condutor próprio deste conteúdo - o diálogo de diferentes conceitos que essa história apresenta e seus principais filósofos para que o aluno possa compreender o pensamento relacionado ao contexto de cada época. No entanto, reduzir seu ensino ao conhecimento da história da filosofia faz com que o aluno, muitas vezes, não compreenda a articulação destes conceitos com a realidade em que vive e com a sua formação, não entendendo o sentido de tal disciplina.

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia (a colocar na mesa as cartas do tarô filosófico, para acompanhar Savater), estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo intangível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única maneira de manter vivo o legado continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não tomarmos como ponto de partida.<sup>285</sup>

O professor de filosofia enfrenta um grande desafio, é necessário pensar em uma formação que fundamente tal prática para o ensino básico. Observa-se que esta situação é embaraçosa para os professores de filosofia, sobretudo, porque é necessário resignificar a filosofia em um novo contexto, muito diferente do acadêmico. Os cursos de graduação estão voltados para uma aula tradicional em sua grande parte expositiva e voltada para a interpretação de fragmentos de textos filosóficos. Passando pela história da filosofia adotam um sistema de ensino que privilegia a erudição arraigada em leitura dos grandes filósofos e a comentadores dos mesmos.

Assim, Braida<sup>286</sup> enfatiza que os currículos do ensino universitário de filosofia no Brasil é historiográfico e disciplinar a ponto de não ter espaço para um ensino/aprendizagem que seja pautado na interação direta oral e escrita, sobretudo pela convivência de grupos de discussão, ao contrário a aula é auditiva e poucas vezes o aluno pensa e observa antes de ler. Desta forma, o texto e o autor está acima da capacidade de pensar e da ousadia da criatividade teórica.

Jesus e Silva ao pensarem sobre metodologias e didáticas próprias da filosofia ilustram a mesma questão.

No ensino superior até lidamos com textos filosóficos, mas, de modo geral, fomos sempre estimulados, no máximo, ao comentário, o que em grande parte

---

<sup>285</sup> Sílvia Gallo, Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.p.43

<sup>286</sup> Celso Reni Braida. Ensino e o império do virtual. In: Filosofia e seu ensino: desafios emergentes.p.58

das vezes, se reduz ao estudo de “comentadores consagrados”, estes sim “autoridades no assunto”. Em ambos os casos somos repetidores, rigorosos ou não, mas quanto mais rigorosos, mais inibidores da criatividade filosófica.<sup>287</sup>

O professor de Filosofia enfrenta, dentre vários, um problema para lecionar no ensino básico que reside na sua formação, que coloca o texto em detrimento do pensamento criativo. Então, é necessário pensar uma nova filosofia para se fazer comunicar com ela, comunicar para os não iniciados de forma criativa e sensível em diálogo com a realidade destes, sem perder o sentido dos conteúdos filosóficos.

Uma questão recorrente que responde, em parte, esta dificuldade na prática da docente é a dicotomia ao tratar o curso de bacharelado e licenciatura, estando o primeiro voltado para pesquisa e o segundo para o ensino. É necessário entender que a prática de ensino sempre é precedida de uma prática de pesquisa, portanto, não faz sentido formar professores que não sejam também pesquisadores.

Para conseguir fazer um ensino consistente e filosófico é necessário formar profissionais que consigam atrelar a importância dos textos de filosofia à sensibilização de problemas do dia a dia dos jovens para que estes possam resignificar suas questões, e em diálogo com o professor construir uma prática filosófica em sala.

Segundo Maldaner<sup>288</sup>, o que está diminuindo o interesse dos estudantes pela licenciatura, entre vários fatores como: desvalorização do magistério, baixa remuneração diante do nível exigido é também a falta de respostas claras, por parte da academia, nas propostas de formação dos professores da educação básica, e a forma de participação das escolas nesta formação.

Ao criticar especificamente o ensino superior em filosofia Desidério Murcho alerta para a burocratização do conhecimento e para necessidade de uma formação que participe das questões sociais de forma mais ativa.

Compete ao professor devolver às escolas a sua verdadeira vocação, e tirar das garras dos burocratas do Ministério e dos políticos cinzentos de discurso televisivo o destino das escolas. São essas pessoas que querem escolas passivas porque querem cidadãos passivos que querem a cultura afastada das

---

<sup>287</sup> Rodrigo Marcos de Jesus e Alécio Donizete da Silva. O ensino como problema filosófico: reflexão sobre a formação de professores de filosofia. In: Pense: revista mineira de filosofia e cultura.p.33.

<sup>288</sup> Otavio Aloisio Maldaner. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica.In: Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.

escolas porque o mote é dividir para conquistar. Mas a escola não deve dissociar-se da vida cultural e pública de um país.<sup>289</sup>

Para um ensino que preste a formação de professores de filosofia é necessário um programa que capacite o professor a ir além da simples transmissão de informação e transposição de ideias dos textos filosóficos, mas que dialogue com as questões políticas e sociais em que este ensino está inserido, assim como alerta Murcho é necessário um diálogo com a vida pública. As universidades tem grande influência neste processo para que os discentes possam compreender a profissão professor em um processo global e dialógico, que os permitam fazer um ensino de filosofia de qualidade, compreendendo a relação da sua especialidade com a escola nos dias de hoje. A pertinência das palavras de Gallo é necessária para ilustrar tal questão:

Em suma, parece-se que hoje os cursos de licenciatura em filosofia tem em mãos uma tarefa tão árdua quanto importante, que não terá condições de sucesso se ficar restrita aos departamentos de filosofia ou aos departamentos de educação. Apenas uma educação conjunta articulada poderá levar a cabo a formação do professor de filosofia que necessitamos.<sup>290</sup>

Pensar os documentos que justificam a filosofia no ensino médio requer pensar o significado da filosofia em sala de aula, para pensar esta filosofia é preciso pensar na formação de pessoas preparadas para tanto. O caminho proposto tenta pensar em uma filosofia que não se sujeite simplesmente em cumprir “habilidades e competências” para o ensino médio e que seu conhecimento não se limite a mais uma burocratização do ensino, assim a ideia é pensar um ensino que seja ativo que associe teoria e experiência. Um ensino que esteja voltado para a prática filosófica em sala de aula e que possa modificar aqueles que estejam por ela envolvidos para que estes possam agir de forma consciente na compreensão de si e da realidade que vivem.

As questões levantadas suscitam a necessidade de pensar os problemas do ensino de filosofia como problemas filosóficos, como propõe Cerletti<sup>291</sup>, e não apenas como um problema didático ou pedagógico. Para tanto, não basta tentar satisfazer os documentos oficiais em sala de aula é necessário questioná-los, é importante discutir de forma cada vez mais profunda a escola e a filosofia neste contexto. A discussão aqui iniciada deve ser aprimorada para que a filosofia

---

<sup>289</sup> Desidério Murcho. A natureza da filosofia e seu ensino.p.14.

<sup>290</sup> Silvio Gallo. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.p.130

<sup>291</sup> Alejandro A. Cerletti. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico.In: Filosofia do ensino de Filosofia.

institua o seu espaço no processo escolar – um espaço essencialmente filosófico para que seja reconhecida por aquilo que ela realmente é.

É crucial neste momento um envolvimento de toda a academia com a situação do ensino básico. Esta situação coloca em questão as próprias metodologias e prioridades do ensino superior “(...) a filosofia deverá reconhecer como próprio o problema de sua transmissão ou de seu ensino, que é algo que sempre se viu (sobretudo a partir da filosofia acadêmica) como um aspecto separado ou como uma questão subalterna ou menor”<sup>292</sup>.

### Referências bibliográficas

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FÁVERO, A., CEPPAS, F., GONTIJO, P., GALLO, S., KOHAN, W. *O Ensino da Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GALLO, S., CORNELLI, G., DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas . SP: Papyrus, 2012.

KOHAN, W. (Org.) . *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W., LEAL, B., RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000.

KOHAN, W. *O. Ensino da filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, W. LEAL, B. RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000

---

<sup>292</sup> Idem.p 38

MALDANER, Otavio Aloisio. *Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica*. In: SOUZA, J.V.A. (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.231-233.

MARCONDES, D., FRANCO, I., *A Filosofia: O que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar: Ed. PUC- Rio, 2011.

MURCHO, D. *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano, 2002, (Coleção Aula Prática).

NOVAIS, J., AZEVEDO, M. *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

*Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v.3 , 2006.

SILVA, A., JESUS, R.. *O ensino como problema filosófico: reflexão sobre a formação de professores de filosofia*. In: *Pense: revista mineira de filosofia e cultura*. Número 2. Novembro de 2012. Brasil.p.33-35

## Ensino de Filosofia: os desafios da educação estética na educação brasileira

Este trabalho recai sobre o estudo da experiência estética na educação do indivíduo. Especificando a fase da infância, ou seja, o período de muita [aprendizagem](#) e novidades, quando começamos a descobrir o mundo à nossa volta e as relações entre as pessoas. Para isso, elementos como: imagem, imaginação e fantasia são imprescindíveis.

Acreditamos que a importância deste estudo aprofunda na proposta multidisciplinar e harmonizadora, que nos permite buscar em nossos aprendizados tanto os fatores científicos, como estéticos. De tal maneira que, uma proposta multidisciplinar a partir da estética permitirá restaurar a conformidade entre os conhecimentos.

Uma educação que reconheça o fundamento sensível, propiciando seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente o conhecimento lógico e racional.

Utilizaremos o conceito de estética dado por Lucia Santaella<sup>293</sup> que afirma: “a palavra estética deriva do termo *aisthesis*, que significa sentir. A raiz grega *aisth*, no verbo *aisthanomai*, quer dizer sentir, não com o coração ou com os sentimentos, mas com os sentidos, rede de percepções físicas”.

Tais considerações acerca da necessidade de uma educação dos sentidos não são, por certo, coisa recente, o investimento educacional em prol do desenvolvimento da sensibilidade humana já foi apresentado por vários pensadores, vale destacar Friedrich Schiller nas idéias contidas em sua obra *Cartas sobre educação estética da humanidade*<sup>294</sup>, nelas, o autor pensa com veemência sobre a necessidade de uma educação e desenvolvimento por duas dimensões fundamentais no ser humano: a sensibilidade e a racionalidade. É importante ressaltar na sua obra:

---

<sup>293</sup> Trecho encontrado no livro: *A estética de Platão a Peirce*.

<sup>294</sup> Cartas publicadas entre setembro de 1794 e junho de 1795.

Vigiar e assegurar os limites a cada um dos dois impulsos é tarefa da cultura, que deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso racional contra o sensível, mas também este contra aquele. Sua tarefa, portanto, é dupla: primeiramente resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade; segunda, defender a personalidade contra as forças da sensação. Uma tarefa ela realiza pela educação da faculdade mental, a outra, pela educação da faculdade racional.<sup>295</sup>

Para Schiller a experiência estética faz convergir emoção e razão, pelas nossas ações culturais, que unificam os elementos dos quais, nos capacita para aprender o mundo a nossa volta. Os dois princípios opostos que se harmonizam na experiência estética, expressa o sentimento, o subjetivo e se exprime de modo espontâneo de um lado e de outro, a matéria que representa o objetivo, as regras técnicas, o racional. O autor aponta: “no caso do homem espiritual, a beleza da experiência estética o afasta da forma e o aproxima da matéria para equilibrá-lo”<sup>296</sup>.

Schiller define que a educação pela beleza permite ultrapassar o Estado sensível, acender ao Estado estético. Neste caminho de um estado para o outro a autonomia estética exerce, portanto, um papel fundamental. Graças a ela a liberdade, reconhecida sob propriedade da arte pode estender a outros domínios, como os sociais e morais. Schiller acreditava que os gregos tenham podido aproximar dessa perfeição, com iniciação às artes, à pintura, à poesia, à música favorece o desabrochar do indivíduo. Para ele o Estado moderno tem o papel de criar condições que permitam o acesso a todos e que a criação artística independente é também um fator de modificação da sociedade.

Portanto, como demonstrava Schiller pelas suas reflexões de uma educação sensível, acreditamos que essa educação deve se dar por meio da arte e da prática artística, desde a mais tenra idade. Este contato da criança com a obra de arte e a prática constante artística lhe proporciona uma educação dos sentidos através da consciência.

Segundo Zanella:

---

<sup>295</sup> Friedrich Schiller, *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, p. 80-81.

<sup>296</sup> Ibidem, p. 69.

A educação estética, neste sentido, apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão. Estética porque supera o estésico alcançando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações.<sup>297</sup>

O professor/educador no estético precisa se preparar para várias tarefas essenciais, na arte é importante despertar a experiência estética, acentuando a percepção da cultura, destacar as imagens inseridas em nosso cotidiano, ou seja, proporcionar meios para expressões culturais do dia a dia de modo crítico e reflexivo é permitir ao indivíduo que conheça diversas significações. No aprendizado da educação estética, a reflexão, apreciação e produção o aluno e professor presenciam a riqueza da arte, de produzir um saber sensível, de argumentar e se apropriar de elementos visuais.

Adolfo Sanchez Vázquez, ao apoiar-se na idéia de que a Estética aborda também coisas do cotidiano nos diz:

A Estética se ocupa também do estético não-artístico, ou seja, de uma ampla esfera de objetos elaborados pelo homem – produtos artesanais, artefatos mecânicos ou técnicos, artigos usuais da vida cotidiana –, que, se reagem bem a uma finalidade extra-estética, também têm seu lado estético.<sup>298</sup>

Portanto, a educação estética propõe uma evolução dos sentidos de forma mais apurada e perfeita, de maneira que os acontecimentos a nossa volta são percebidos mais atentamente e sensivelmente. A própria ciência afirma que uma boa observação de um determinado problema nos permite perceber com precisão detalhes mais insignificantes. Apropriando das palavras de Duarte Jr.: “de maneira contrária a essa assertiva, quer parecer que o indivíduo criativo não é aquele que simplesmente resolve uma questão, mas sim aquele dotado da acuidade e da sensibilidade para descobrir um problema”<sup>299</sup>.

---

<sup>297</sup> Andréa Vieira Zanella, *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*, p. 13.

<sup>298</sup> Adolfo Sanchez Vázquez, *Convite à estética*, p. 46.

<sup>299</sup> João Francisco Duarte Jr., *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, p. 185.



Ou seja, é importante estimular e exercer a sensibilidade, o desempenho dos sentidos, no meio em que se vive. “E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo, sobretudo sensível, antes de intelectual”.<sup>300</sup>

Cito aqui Lowenfeld e Brittain, trecho encontrado na obra *Desenvolvimento da capacidade criadora*:

É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas a necessidade à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da educação.<sup>301</sup>

No Brasil anteriormente nomeado como *arte-educação*, atualmente conhecido como *ensino de arte*, este ensino vem sendo desempenhado nas escolas brasileiras, traçando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos sobre a arte do que se atentar com uma educação real da sensibilidade.

Na educação infantil essas apropriações estéticas podem acontecer de forma mais natural quando a abordagem ocorre de maneira lúdica. Segundo Richter<sup>302</sup>:

“a ação lúdica acontece quando a criança, curiosa, não se conforma em só reproduzir aquilo que conhece e passa a ensaiar outros modos de fazer, transformando tanto o já conhecido pela novidade que conquistou quanto a si mesma pela ação transformativa que realizou”.

De brincadeira passa pela simbolização e representação, a criança ao representar o mundo remete à construção de atividades lúdicas:

Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também

---

<sup>300</sup> Idem, p. 186.

<sup>301</sup> Lowenfeld e Brittain. *Desenvolvimento da capacidade criadora*, p. 398.

<sup>302</sup> Sandra Richter. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*, p. 34.

expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas.<sup>303</sup>

Retornando às nossas considerações a respeito da educação estética que permite desenvolver no ser um mundo de percepções, que reproduzem na construção da subjetividade humana. O autoconhecimento que a experiência proporciona transforma-se em pluralidade e diversidade, que se respeitadas e valorizadas, proporcionam melhores condições para alcançar os objetivos do ensino. Educação estética tem a ver, principalmente, com a dimensão do conhecimento interior próximo da fantasia e próximo também daquele vínculo não racional que une o ser humano às coisas.

Conhecer a sentimento estético implica necessariamente vivê-lo. Segundo Ostrower, “a experiência estética se dá no âmbito da sensibilidade. Além do profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expansão de vida e ao mesmo tempo desencadeia a compreensão de certas verdades sobre o mundo e sobre nós”<sup>304</sup>.

Segundo Maria Helena Rossi<sup>305</sup>, a leitura formalista de imagens vem sendo priorizada no ensino universitário de arte no Brasil e propagada na Educação Básica. O que tem ocorrido com frequência é uma leitura focada em roteiros já estabelecidos, muitas vezes atrelado ao gosto do professor e que não respeitam a construção dos alunos neste domínio estético, nem considera a especificidade da imagem que está sendo analisada.

As discussões sobre a necessidade de um ensino de arte com maior ênfase na educação estética tem se ampliado nos últimos tempos. O arte educador norte americano Vincent Lanier<sup>306</sup>, afirma que o principal foco do professor de arte deveria ser o progresso de seus alunos no domínio de procedimentos estético-visuais, mas para que isto ocorra são necessárias mudanças curriculares, com a inclusão, no contexto escolar de ensino, do universo estético dos alunos – fruto de suas vivências particulares e

---

<sup>303</sup> Maria Carmen S. Barbosa. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, p. 31.

<sup>304</sup> Fayga Ostrower. *Acasos e criação artística*, p. 217.

<sup>305</sup> Maria Helena Wagner Rossi. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, p. 133.

<sup>306</sup> Vincent Lanier. *Devolvendo arte à arte-educação*.

coletivas – das diversas manifestações culturais, sejam de caráter popular, sejam da indústria cultural.

Esta pesquisa tem por objetivo romper com roteiros formais de apresentação e leitura de imagens focando-se na curiosidade, na descoberta de signos e na construção de significados. É um grande desafio do educador transformar o espaço da escola num lugar de interações, de trocas entre os diversos saberes, o que buscamos é uma significativa ampliação do olhar, da percepção estética.

Ressalta-se que estas reflexões estão circunscritas aos resultados percebidos no contexto analisado e a validade destes resultados deve ser compreendida na perspectiva desse recorte. Contudo, este micro espaço de análise possibilita reflexões em maior escala, envolvendo a educação estética, a aprendizagem significativa e o papel do ensino de arte em todos os níveis da educação básica.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas.

A educação estética cumpre uma função fundamental na formação dos indivíduos, é um eixo integrador entre os saberes. Esperamos que a formação do indivíduo implica uma atividade intensamente inter e transdisciplinar, porque ela é formadora e equilibradora de conhecimentos. Esta reflexão sobre a estética recoloca a questão das interações entre as esferas estéticas e científicas. Pelo anteriormente exposto, esperamos incentivar trabalhos interdisciplinares que considerem a estética como fator unificador, porque ela integra a razão e os sentimentos e ademais, cumpre um papel muito importante em nossa formação.

## Referências

- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: Departamento de Estudos Especializados; Grupo de Estudos em Educação Infantil, 2009.
- BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- CAMPOS, N. P. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.
- COLI, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DUARTE Jr. J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O que é beleza*. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GOETHE, J. W. *Escritos sobre arte: a formação da estética*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.
- JIMENEZ, M. *O que é estética*; tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- LANGER, S. K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LANIER, Vincent. *Devolvendo arte à arte-educação*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arteeducação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.43-55.
- LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2004 (p. 41-60).

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LYOTARD, J. F. *O pós moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MORAIS, R. J. F. *A educação do sentimento*. São Paulo: Letras e Letras, 1992.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.;

PILLAR, A. D. *A educação do olhar no ensino da arte*. Porto ALEGRE: Médicas, 1999.

QUINTÁS, A. L. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.

READ, H. *A educação pela arte*; tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, S. R. S. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. v. 5. 136 p. (Coleção Educação e Arte)

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTAELLA, L. *Estética de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 556

ZANELLA, Andréa Vieira, et al. *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

## Modos de *a-proximarse* al otro en la era del neoliberalismo compensatorio.

### Expectativas, conversación e intervención posible.

**Sergio Riquelme Muñoz<sup>307</sup>**

#### **Preámbulo**

Analizamos aquí el *modo* -los sentidos<sup>308</sup>- como un equipo de educadores/as y otros profesionales<sup>309</sup> vinculado a una ONG se ha *a-proximado* durante 2012 a 37 niños/as y jóvenes (7 a 17 de años) categorizados como *desertores escolares*<sup>310</sup> y a sus contextos en La Florida, una populosa comuna de la capital chilena. El Ministerio de Educación espera que, fruto de la intervención de equipos interdisciplinarios, los llamados *proyectos de reinserción* licitados a ONGs, logren *in-cluir* y *re-tener* exitosamente en el sistema escolar, al menos a un 70% de sus *beneficiarios*<sup>311</sup>. Para visibilizar las experiencias y percepciones de estos/as educadores/as en relación a los sentidos de su aproximación al grupo de sujetos a reinsertar, se realizó un grupo focal. A partir de ello, exploraremos/ensayaremos<sup>312</sup> aquí tres preguntas: ¿Cómo son nombrados los sujetos a reinsertar?, ¿Cómo argumentan los profesionales su experiencia de reinserción escolar? y ¿Qué es lo que se naturaliza en los discursos de la reinserción escolar?

---

<sup>307</sup> Ph.D. ©, Pontificia Universidad Católica de Chile, Académico Facultad de Educación, [slriquel@gmail.com](mailto:slriquel@gmail.com), Chile.

<sup>308</sup> *Sentido* en tanto: orientación, significado y “lo sentido en común”, considerando que los animales humanos somos *dadores*, pero también *dotados* de sentido (cf. Holzapfel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Santiago de Chile: Sudamericana).

<sup>309</sup> A partir de ahora, mencionado como “educadores/as”, “equipo”, “especialistas”, “profesionales”. Para citarlos/as se han usado pseudónimos. El equipo, sin considerar al psicopedagogo, constaba de tres profesores uno de los cuales es a la vez trabajador social (Carlos).

<sup>310</sup> 101.248 niños, niñas y jóvenes en edad escolar (6 a 17 años)... no están asistiendo a un establecimiento educativo, equivalente a un 3,1%, de la población total del rango etario... existen 19.447 niños y niñas entre 6 y 13 años; y 81.801 jóvenes entre 14 a 17 años (Casen 2009).

<sup>311</sup> Los encuentros intersubjetivos educador/a-educando/a que acontecen en el marco de tales proyectos serán entendidos aquí como “prácticas discursivas”. Para Foucault (2003) el discurso es “...un conjunto de enunciados en tanto dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible... está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (p.198).

<sup>312</sup> La expresión *essay/essay* es originalmente de Noel Gough, quien propone ese modo de teorización del fenómeno curricular, entendido como un evento intersubjetivo con implicancias éticas. Cf. Gough, N. (1999). *Understanding Curriculum Systems*. En J. Henderson & K. Kesson (eds.). *Understanding Democratic Curriculum Leadership* (pp. 47-69). New York: Teachers College Press.

A la luz de estas narrativas, se confirmaría que intervenimos sobre sujetos que las políticas neoliberales han inscrito a priori como *vulnerables*<sup>313</sup> y, desde esa identidad *protésica*, como actores de tramas que no les pertenecen, socavándose así el carácter propio del fenómeno educacional:

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro... Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones... en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro... quienes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro (Contreras, 2009, p. 9).

Este des-dibujamiento de la relación de alteridad socavaría la posibilidad –de haberla– de que las/os educadores encarnemos intervenciones responsables, capaces de responder a “este otro que no soy yo” en su in-con-mensura-bilidad. Por eso proponemos, finalmente, posibles *con-versaciones* “hacia adentro y hacia afuera” de los equipos trabajando con *desertores/as-desertados/as* del espacio/tiempo escolar de modo de trascender la frustración y la mera alineación con las demandas de la mismidad neoliberal disfrazada de *normalidad* que incluye y compensa.

En este escenario, este escrito desea actuar como un em-plaza-miento a la conversación:

La lección es convocatoria en torno al texto: congregación de lectores... así... el texto se convierte en palabra emplazada... colocada en la plaza, en el lugar público... que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común. Y en la plaza, en cuanto palabra emplazada, el texto nos emplaza: por el texto cada uno está emplazado en lo común, emplazado por lo común (Larrosa, 2000, p. 142).

### ***El yo-tú pedagógico se dice “aprendizaje”.***

El discurso patriarcal del capitalismo flexible fluye a través de las narrativas de nuestras subjetividades como un “régimen ilegible de poder” (Sennett, 1998, p. 10).

Los/as educadores/as de la eufemísticamente llamada *sociedad del conocimiento* hemos devenido *singularidades atrapadas -incluidas-* en un “triángulo de intereses e

---

<sup>313</sup> JUNAEB define vulnerabilidad como: “Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades” (2005, p. 14).

imperativos” naturalizados como sentido común “no sólo verdadero sino *obviamente* verdadero” (Pring, 2004, p. 153)<sup>314</sup>, a saber: “... ser *catalizadores* ... de las oportunidades y prosperidad que promete...; ser... *contrapuntos* de... sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública; ser *víctimas*... en un mundo en que las crecientes expectativas en la educación se resuelven con soluciones estandarizadas” (Hargreaves, 2003, pp. 20-21). Dichas fuerzas en competencia, sus interacciones y consecuencias, como señala Hargreaves, informan actualmente el significado y posibilidad de la profesión pedagógica.

Asimismo, aprender ha devenido *imperativo de sobrevivencia* en un mundo crecientemente complejo que demanda sujetos capaces de producir aprendizaje al servicio de soluciones efectivas a dichas complejidades. Ahora: “El fracaso en este campo constituye... el tema central de la problemática mundial... aprender se ha convertido en un asunto de vida o muerte” (Botkin et al, citado en Naranjo, 2007, p. 196). Y a pesar de los contrapuntos posibles al cariz salvífico y totalitario otorgado al aprender<sup>315</sup> asistimos al *aprendizamiento de la educación*, esto es a:

La transformación de un vocabulario educacional en un lenguaje de aprendizaje... en muchas discusiones contemporáneas acerca de la educación [hay] una notable ausencia de atención explícita para lo que es educacionalmente deseable. Hay mucha discusión acerca de procesos educacionales y su mejora, pero muy poco acerca de lo que se supone que tales procesos generarán [como] acerca de lo que constituye una buena educación (Biesta, 2009, pp. 36-37)<sup>316</sup>.

Ahora bien, las políticas neoliberales, inspiradas por los imaginarios de la democracia y la cohesión social, aspirarían a fortalecer experiencias educacionales inclusivas, equitativas y de calidad. En efecto, el caso chileno de las últimas dos décadas evidencia que “temas” como la diferencia, la integración y la diversidad se han instalado definitivamente en el discurso de las políticas locales, siendo la escuela y sus profesores/as los *en-cargados* de atender las demandas de una sociedad que incorpora

---

<sup>314</sup> Traducción libre del inglés.

<sup>315</sup> Naranjo señala: “Yo prefiero... hacer hincapié en el “desarrollo”... si continuamos como gusanos, rehusando convertirnos en mariposas, acabaremos destruyendo nuestro medio ambiente y devorándonos los unos a los otros” (2007, p. 196).

<sup>316</sup> Traducción libre del inglés.



crecientemente en su glosario las nociones subjetividad y pluralismo (cf. LGE, 2009). Es claro que:

Estas políticas... se han establecido como referentes incuestionables que establecen conceptualizaciones, supuestos y marcos reguladores y normativos para pensar y actuar la diferencia... así... las problemáticas relacionadas con la inclusión y la exclusión de sujetos que presentan diversos “problemas” asociados al aprendizaje han sido incorporadas en las políticas educativas que intentan subsanar problemas de discriminación en la escuela (Infante, Matus y Vizcarra, 2011, p. 144).

Dicha agenda aspira a que “los que han estado afuera, por fin logren estar dentro”<sup>317</sup> del espacio/tiempo escolar, para que, al ser *incluidos*<sup>318</sup> y *re-tenidos*<sup>319</sup>, puedan devenir efectivos “sujetos de aprendizaje” (Hopenhayn, 2000, p. 14). Ahora bien, en el escenario neoliberal la única a-proximación pedagógica posible a estos sujetos (categorizados) desertores sería a partir del discurso de la vulnerabilidad, que al fijarlos como vulnerables –anormales- los invisibiliza en su singularidad. Se trata de una normalidad que:

... se inventa a sí misma para, luego, masacrar, encerrar y domesticar todo lo otro... La alteridad... anormal, resulta... una invención que parece referirse a otro concreto, pero que hoy solo tiene sentido si se aleja de ese otro concreto – si es que él existe- y se vuelve furiosa hacia la mismidad... Y porque ese otro no está donde pretendemos, donde lo obligamos, donde lo fijamos, donde lo dejamos, donde o suponemos, donde lo escribimos e inscribimos (Skliar, 2003, 123).

Para nosotros/as educadores/as, esta fijación de la otredad<sup>320</sup> como mero objeto de gestión y control en función de demandas que no le pertenecen, obstaculizaría la

---

<sup>317</sup> Debo esta distinción a las reflexiones de Carlos Skliar acerca del “estar juntos” en instituciones educacionales.

<sup>318</sup> Epifánicamente descubrimos que: *el origen de la palabra inclusión está en la raíz latina de... in-clausere... enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio* (Skliar, 2008, p. 6).

<sup>319</sup> Entre otras acepciones, la RAE señala: *Impedir que algo salga, se mueva, se elimine o desaparezca; Imponer prisión preventiva, arrestar; reprimir o contener un sentimiento, deseo, pasión.*

<sup>320</sup> Nos referimos así al otro, la otra, en particular a aquellos sujetos nombrados bajo categorías como “vulnerable”, “desertor”, entre otras. La “otredad” se nos manifiesta de forma patente en el rostro desnudo de un otro, otra, singular y diferente de nuestra mismidad (Lévinas, 1985). Ver también Ortega & Mínguez (1999): “Para Levinas, en un mundo poblado de “otros” hay solamente dos reacciones posibles: indiferencia o interés... La epifanía del rostro es ética demandando una respuesta” (p. 11).

mirada/escucha efectiva (=afectiva) que un/a educador/a puede intentar de la relación de alteridad –y sus por-venires- a la base de toda intersubjetividad, el encuentro pedagógico incluido.

### **1. *¿Cómo son nombrados (inventados) los sujetos a reinsertar en la escuela?***

Los educadores/as del equipo relevan narrativas universalistas de “vulnerabilidad”, “pobreza”, “dificultades”, etc., para nombrar y delimitar los contornos de la diferencia. A partir de estas maneras, basadas en el binarismo déficit/competencia, estos/as otros/as a reinsertar se visibilizan y se hacen legibles en el espacio de reinserción.

Respecto al “vulnerable”, Fernando señala: “...frente al tema de los derechos está débil... sus derechos no se le están respetando... Frente a eso tiene una vulnerabilidad social... no tienen espacio en sus casas, viven hacinados, su situación de padre o madre es tremendamente compleja...” (pp.4 y 5). En este relato los sujetos a reinsertar se tornan legibles al ser nombrados como “deficitarios”: su fragilidad es denotada como vulnerabilidad de derechos y asociada a carencias materiales. Baker (2000) plantea que “Las categorías de déficit... Se encuentran... llenas de niños... etiquetados como <<minoría>> y <<pobre>>” (p.163). Por tanto, en el relato expuesto, la vulnerabilidad y el vulnerable, se estarían asimilando “...a la condición de pobreza...una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo...” (Perona, Crucella, Rocchi & Silva, 2000, s.p).

Se produciría y reproduciría un conocimiento acerca de estos/as sujetos, describiéndolos/as a priori como vulnerables. Este conocimiento “...se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es...” (Foucault, 1999, p.100). Entonces, la vulnerabilidad como conocimiento acerca del otro/a, declararía ontológicamente “quién” es y quien, idealmente, debiese llegar a ser el/la otro/a que se busca reinsertar.

Por otra parte, Tatiana señala: “...La vulnerabilidad no es pobreza meramente... hoy día cualquiera puede ser vulnerable...no importando el estrato social, porque también tiene que ver con otros factores...uno mismo en cualquier momento puede estar en esa situación...” (pp.7 y11). Este relato ampliaría la comprensión de la vulnerabilidad a una “condición” que, trascendiendo el estrato social del sujeto, sería dinámica ya que se puede “transitar hacia la vulnerabilidad, como también salir de ella”. Así, en esta narrativa se visibiliza la construcción dicotómica de la vulnerabilidad que

fluye en función de dos polos unívocos, vulnerable/no vulnerable, dejando fuera otras las posibilidades o entre-medios.

Otra manera de nombrar a estos/as sujetos, es a partir del binarismo dificultades/competencias de aprendizaje: “No es que estos jóvenes no aprendan, son muy inteligentes, la mayoría... con qué destreza desarrollan habilidades matemáticas, pero tienen... dificultades en lectura, en la matemática son unos expertos, en las TICS son genios...” (Fernando, p.5). Este relato presenta formas totalizantes que inscribirían a los/as sujetos como “un todo”, desvaneciéndose sus singularidades. Estas prácticas discursivas “...fijan, asignan sitio, van regulando y configurando topologías (por ejemplo, alumnos en riesgo educativo, integrados, con dificultades de aprendizaje, con capacidades especiales...)...una mirada totalizadora, sustancializadora esconde la complejidad, la pluralidad, la posibilidad de variación” (Rattero, 2009b, p.171).

## **2. *¿Cómo argumentan los profesionales del equipo su experiencia de la reinserción escolar?***

Las narrativas de los/as educadores para hablar de sus experiencias en el proyecto de reinserción, visibilizaron un sistema de razonamiento basado en la dicotomía problema/solución que contribuiría al des-concierto, paralización y agobio de los/as educadores/as. En esa lógica causal, dicotómica, el equipo nombró dos focos: la escuela y sus tecnologías (profesores, uniformes y manual de convivencia); y el ideal interdisciplinario tensionado por la vulnerabilidad.

En relación a la escuela y sus tecnologías Tatiana declara: “si el colegio no logra visibilizar a los chicos... por mucho que el profesor sea integral, muy capacitado, va ser imposible, es un proceso de intervención” (p. 2). La normativización del espacio/tiempo escolar operaría entonces como una *negación del otro como legítimo otro* (Maturana, 2003). Ahora bien, contextualizada en la cultura neoliberal con sus políticas y programas compensatorios de cobertura y reinserción escolar (“que todos los que están afuera, estén aquí dentro”), se espera que esta escuela, ciega a la singularidad, compense, sin embargo, a este otro/a, indemnizándolo para suplir lo que la mismidad dictamina que se le adeuda: el aprendizaje, una certificación o un empleo, ni más ni menos<sup>321</sup>. Sin embargo, Tatiana tensiona este discurso oficial al señalar: “... el

---

<sup>321</sup> Es urgente explorar los impactos del discurso del “neoliberalismo expectante” en nuestras formas de hablar acerca del fenómeno pedagógico reducido a mero logro y medición de estándares de aprendizaje esperado, sin consideración de la otredad, del/de la educador/a ni de los “para qué” implicados. Entendemos que la educación acontece —y creemos que debiese ser salvaguardada como tal— más bien como una relación con un/a otro/a *misterioso* que al

colegio... ¿quiere que vuelvan los chicos que desertan?... hay una desconexión del colegio frente a la situación de ellos, los desconoce... tengo una clase... de persona que puede ir al colegio [pero] ellos no son ese tipo de persona (p. 2). Esta marcación de la diferencia visibiliza la condición de existencia del sujeto: “Estos buenos y malos estudiantes, aprendices aceptables e inaceptables, con el fin de ser inteligibles como sujetos deben ser inteligibles al interior de los términos de estos discursos, a través de los cuales, se constituyen ejes de identidad” (Youdell, 2006, p.100)<sup>322</sup>.

Así, parecería no haber esfuerzo de reinserción que valga. Tatiana señala que quedaría “hacernos cargo de su analfabetización, pero [ello] nos saca de la intervención del proyecto de reinserción...podríamos asumir algo concreto de alfabetización, reinserción educativa es de palabras con letras mayúsculas” (p.2). El agobio de Tatiana remite a los discursos escolares dominantes que socavarían el deseo de reinsertarse: “... los chicos no desean volver al colegio, los vamos a buscar, los llamamos, los incentivamos a hablar con los padres, hacemos lo que sea, pero no lo desean... ¿qué ha hecho la escuela?... se ha hecho el centro del saber [y] los chicos no quieren volver... se bloquean al saber... eso me lo he llegado a cuestionar. ¿Por qué la hegemonía del saber la tiene una institución que puede existir como no existir?” (Tatiana, pp. 11 y 14). Aquí quede

Esta negación de la alteridad erosionaría la *respons(h)abilidad* pedagógica. Se socavaría la posibilidad misma de cultivo de la habilidad del/de la educador/a de responder a la interpelación de la otredad sobre la mismidad. El/la profesor/a deviene accesorio al servicio de iterar saberes im-pertinentes que no le pertenecen ni a él/ella ni al /a la otro/a: “Educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimientos. Aquí, la productividad del poder parecería un precepto fundamental de la actividad pedagógica” (Gore, 2000, p. 234).

El encuentro pedagógico para ser catalizador de desarrollo y aprendizaje pertinentes, supone un *con-vivir re-flexivamente afectivo* no asegurado en una cultura de la performatividad. Dicho “estar juntos”, si aspira a ser *educativo*, trascendería criterios pragmáticos: “... la relación más *radical y originaria* que se produce entre educador y educando... es la relación ética que se traduce en *acogida*, no la relación profesoral-técnica del experto” (Ortega, 2004, pp. 271-272). Sin embargo, la performatividad, esto

---

arribar, desafía los sentidos comunes de la mismidad (Cf. Riquelme, S. “Otherness, curriculum event and expectant neoliberalism: What can we pedagogues hope in the context of flexible capitalism?”, texto en proceso de escritura).

<sup>322</sup> Traducción libre del inglés.

es la obsesión con la eficiencia y efectividad docentes, socava la posibilidad de que el/la educador/a llegue a ser autor/a de unas tramas de enseñanza propias (Aoki, 2005 [2003], p. 442; Blake, Smeyers, Smith & Standish, 1998, p. 1) en pro de una experiencia que entiende que: "... educar es convivir... en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir" (Maturana, 2003, p. 77).

Dicho esto, Tatiana relata una conversación con un estudiante a reinsertar: "tú te llevaste mal con la profesora de lenguaje... y dejaste de estudiar... ¿por una profesora?, ¿por qué no te diste otra oportunidad si al fin y al cabo es una profesora?... tu vida sigue y tú vas a necesitar la escritura y la lectura, independiente de la profesora..." (p.14). Enseñar y acompañar a "este otro que no soy yo" supondría, más bien, ser capaces como pedagogos/as de contemplar y experimentar la afección propia del "estar en común" de la pedagogía y sus implicancias:

Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia... la convivencia es "convivencia" porque hay... perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos... porque hay un afecto que supone... el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común... estar entre varios... ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino... un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno (Skliar, 2009, pp. 4-5).

En realidades pretendidamente des-afectadas, una escuela ciega a sus estudiantes concretos y, adicionalmente, educadores/as devenidos gerentes de aprendizajes impertinentes e *in-mundos*<sup>323</sup>, serían incapaces de responder a la pregunta ética – más concreta y urgente que la de la mera *presencia* del otro dentro de la escuela- que interroga por la *existencia-posible-debida* a "este otro/a que no soy yo" y que ha sido arrojado al mundo sin pedirlo (Giannini, 2007, p. 59)<sup>324</sup>. Así, Tatiana, relata: "... el caso del Matías [quien] aparte de su situación de abandono... va a un colegio, y un profesor le intenta dar un beso [en la boca], él no quiere saber nada más del colegio" (p.14). Dicha distorsión hace tambalear los a priori del sistema y sus lógicas compensatorias:

---

<sup>323</sup> In-mundo en su sentido de "no-mundo". Mucho de nuestro quehacer curricular en la cultura patriarcal ha sido fuente de mundos que, en tanto redes de significación, no le incumben a "este/a otro/a que no soy yo".

<sup>324</sup> Debo la distinción entre mera presencia y existencia a las reflexiones de Carlos Skliar acerca de la convivencia en instituciones educacionales.

“El concepto del maestro como un <<ciudadano modelo>> ha sido... vital en el discurso oficial... el deber de los maestros de... primaria... [es] garantizar que cada ciudadano alcanzara el nivel adecuado de conducta y comportamientos decentes...” (Simola, Heikkinen & Silvonen, 2000, p. 92).

Acerca de las tecnologías “manual de convivencia” y “uniforme”, éstas operan indiferentes a las experiencias vividas por el/la otro/a como por los profesores/as y a toda posibilidad de *im-pro-visación curricular*, prescribiendo aprendizaje e identidad (Aoki, 2005 [1990]). Foucault (2006) explica que “La norma es lo que puede aplicarse tanto al cuerpo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar” (p. 204). Fernando comenta que: “la escuela actual... para lo que estamos haciendo... es mala, tienen un manual de convivencia, prácticamente códigos penales, no hacer esto, no hacer esto... [si] estamos hablando de respetar los derechos de los sujetos, ¿por qué tengo que ir con uniforme, si no quiero usar uniforme?, ¿por qué tengo que ir con el pelo corto si quiero ir con el pelo largo?, ¿o acaso el pelo corto o pelo largo inciden en el aprendizaje? (pp. 13 y 17). Este relato invitaría a “...pensar en los mecanismos de poder... en la capilaridad de su existencia, en el punto en que el poder alcanza la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas” (Foucault, 1980, p.39, citado en Gore, 2000, p.230).

Finalmente, acerca de la interdisciplinariedad, Carlos cree necesitar equipos “más interdisciplinarios... estamos... con trabajadores sociales, educadores y pedagogos, quizás tener un psicólogo... la reinserción involucra una tarea tremendamente multidisciplinaria, a lo mejor nos queda grande. Creo que nuestro equipo debería ser más multidisciplinario, más trabajadores sociales, un orientador, y un orientador familiar (pp. 3 y 6). La sola interdisciplinariedad, no obstante, no basta. Un equipo interdisciplinario debiera buscar su domicilio ético y político en una “interdiscursividad sin jerarquías” (De la Vega, 2008, p. 71). Así, el/la pedagogo/a:

... junto al psicólogo, al fonoaudiólogo o al psicopedagogo... el cientista, el antropólogo, el trabajador social... podrán construir herramientas de intervención... tomando como punto de partida interdisciplinario la complejidad del objeto de intervención –los problemas escolares que presentan siempre articulaciones lingüísticas, pedagógicas, sociales y culturales (De la Vega, 2008, p. 71, 72 a 73).

Ahora, en la lógica problema/solución, la virtud “redentora” atribuida a lo multidisciplinar se tensiona cuando se nombra la vulnerabilidad. Los recursos no son: “... un tema absoluto de solución de las temáticas profundas que... hemos podido detectar al interior de la familia...el problema medular... es la vulnerabilidad... Aunque nos inyectaran más recursos, problemáticas familiares todavía siguen latentes... Nuestros educandos son hijos de... familias trabajadoras que no han completado su educación, en su gran mayoría” (Carlos, pp.3 y 6). Fernando, asimismo, señala que el equipo “no puede cubrir las necesidades que tienen ellos, y eso nos lleva a desgastarnos... estamos tratando de cubrir acá, mientras... dejamos esto de lado... estamos apagando incendios” (p. 1). Y agrega que al carecer de “... redes eficientes y efectivas... que puedan ser oportunas a la solución de estas problemáticas, no se soluciona el problema” (p.10). En este sentido, una ficción que amenaza con colonizar los argumentos de educadores/as agobiados por la desmesura de la tarea asumida es creer que “... el problema siempre es del niño o está en él [Esta] ficción permite desvincular a la escuela y al contexto social en la producción de los problemas...” (De la Vega, 2008, p. 71).

### **3. *¿Qué es lo que se naturaliza en los discursos de la reinserción escolar?***

El equipo visibiliza en sus narrativas categorías que, naturalizadas, operan como fundamento de políticas y fluyen a través de programas compensatorios homogeneizadores de la singularidad. Dussel (2006) señala que “La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta de una identidad común, que garantizaría la libertad y prosperidad general...” (p.21). Estos entramados discursivos hacen sentir a los/as educadores cargados con una tarea que los excede en sus posibilidades si bien no en su entusiasmo, a la vez que los frustra por lo desmesurado de las expectativas como por los resultados que se obtienen (Alliaud & Antelo, 2005). Por ejemplo, Tatiana señala:

... la reinserción escolar tiene que ver con una reparación social... es una responsabilidad mayor a un conjunto de profesionales... tiene que ver con un contexto más humano del hombre y de la mujer... connota una responsabilidad social... [con] quienes han sido sacado de sus derechos... es reparar la condición de igualdad de cualquiera con cualquiera, estos niños tienen el mismo derecho que cualquier otro niño...” (p.7).

En el marco neoliberal, los sistemas educativos se han vuelto de interés para el Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc. Estos organismos naturalizan y comunican categorías tales como “equidad”, “igualdad”, “derecho” como componentes transparentes en significado e intrínsecos a la educación, predisponiendo a “... las políticas educativas locales para “converger” en lógicas mundiales de estandarización, nivelación, etc.” (cf. Infante, Matus y Vizcarra, 2011, p. 149). Estos discursos normalizadores, a través de sus categorías, naturalizarían el discurso de la reinserción como compensación o reparación de lo que a priori es predefinido como “lo debido” a la otredad deficiente. Dichas categorías “Si bien generalizan compromisos democratizadores, en tanto tienden a reparar condiciones provocadas por la pobreza, discriminación...recuperan sin embargo, en el uso del vocabulario una noción totalizadora...” (Rattero, p.175b), acerca de lo que se comprende como reinserción escolar, sujeto a reinsertar y educador/a.

### ***Cierre (temporal) de la conversación.***

A la luz de las narrativas consideradas, se develaron maneras totalizadoras y esencialistas de nombrar al otro (“desertor”, “vulnerable”, “pobre”, “hacinado”, “genio”, “experto”). Ello diluiría las singularidades reduciéndolas a un solo nombre, un solo rostro, un solo cuerpo, todo ello para un mismo futuro. Asimismo, se visibilizó un sistema de razonamiento problema/solución que tiende al desconcierto y parálisis de los educadores, como a la ceguera de la escuela, en relación con la alteridad (categorizada) deficiente. El/la pedagogo/a, socavado en su responsabilidad y autoría de sus relatos por el discurso compensatorio y expectante del neoliberalismo, se tornaría *gerente de la mismidad*, incapaz de hacerse cargo del “estar juntos” que supone la intervención pedagógica. Finalmente, se relevó el discurso de la reinserción escolar naturalizado como el *pago debido* a un otro vulnerable que, para ser compensado o reparado, debe ser normalizado. En suma, educadores/as y sujetos a reinsertar aparecen domesticados por la misma normatividad que, históricamente construida, se ejerce sobre las diferencias, naturalizadas como inevitable destino deficiente. El discurso de la normalidad: “... no afecta solo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas... de una misma matriz de poder” (Silva, 1997, pp. 5-6 en Skliar, 2003, p. 124). Es precisamente la pedagogía incluida en los entramados discursivos neoliberales, la que produce *desiertos* en los que ya nadie puede ni desea tener pasar por la experiencia del encontrarse:



El gesto rígido, la tensión violenta, el enderezar a alguien para que mire lo que el “yo” quiere que mire y del modo en que el “yo” mira, produce deserción, abandono, un movimiento inquietante, de torpeza y ansiedad, para irse de allí (Skliar, 2011, p. 131).

En este contexto, emergen deseables “conversaciones hacia adentro y hacia afuera” de nuestros equipos pedagógicos. Desde la etimología, al conversar podemos: danzar, dar vueltas con otro en torno a algo, acoger relaciones nuevas con una otredad que dejemos emerger como ad-mirable en su singularidad (cf. Giannini, 1993; Maturana, 2003). Conversaciones que nos ayuden a cultivar el querer enseñar, ya que: “El camino de una pedagogía sensible a las diferencias, pasa por una ética y una política del deseo de enseñar” (Skliar, 2004, citado en De la Vega, 2008, p. 42). Conversaciones, entonces, que nos faciliten soñar con buscar modos de a-proximarnos sin asimilar, sentidos (en común) que nos permitan acoger las *pro-vocaciones* de la alteridad como invitaciones a la *asistencia*, esto es a hacernos plenamente presentes aquí y ahora (Antelo, 2012) para este sujeto otro. Conversaciones que, al decir de De la Vega, nos permitan *enseñar* (mostrar que habría mundos posibles y deseables) sin que ello implique *homogeneizar*. En palabras de uno de los educadores del equipo: “Los colegios, no están respondiendo a esos alumnos... Hay que pensar en una escuela nueva que responda estas problemáticas” (Fernando, pp. 13-14).

*Hacia adentro* de nuestros equipos, podemos cultivar un *lenguaje moral sofisticado* que desmantele narrativas que han llegado ser desmesuradamente racionalistas, gerenciales y estrechamente orientadas a resultados. Experimentamos, así, crecientes dificultades para nombrar las problemáticas morales propios de contextos educacionales normalizados por el discurso neoliberal (van manen, 2000, pp. 315-316). La educación, antes que mera performance eficiente, es relación de alteridad, experiencia moral relacionada a la justicia, el cuidado y la responsabilidad para con un estudiante otro/a y con uno mismo/a en tanto pedagogo/a (Apple, 1975, citado en Pinar, W., Reynolds, W., Slaterry, P. & Taubman, P., 1995, p.226; Pring, 2004, p. 12). Consecuentemente, estas conversaciones exigen, primero, *pausar para pensar*. Cultivar *calma* y virtud (fortaleza) contemplativa, recuperar la experiencia de la escuela en su sentido etimológico: ocio, recreo, tiempo libre (Giannini, 1993; Pieper, 1998) sin distracciones para pensar la enseñanza de modo pertinente y hospitalario para con la alteridad. Asimismo, rumiar la posibilidad de hacer de nuestro oficio un *arte de lo*

*nimio*<sup>325</sup> o *pedagogía pequeña* (Alliaud & Antelo, 2005; Rattero, 2007, 2009a), que se mantiene vigilante ante las desmesuradas y éticamente problemáticas demandas de la mismidad neoliberal que, como ortopedia, se nos exige administrar sobre la otredad. Para ello debemos *abrir* nuestros glosarios y re-em-palabrar-nos: “modificar nuestra biblioteca, dejar entrar otras firmas y otros textos, introducimos en otras formas de decir y de pensar, en otras formas de leer que sean más sensibles a la experiencia y más hospitalarias con la alteridad” (Larrosa, 2009, p. 192). Así podremos reconsiderar con lo que hasta ahora hemos asumido como incuestionable. Es decir:

... porque no hay alteridad deficiente sino una banal y mediocre normalidad y porque el otro de la alteridad deficiente continúa con su experiencia irreductible, intraducible y misteriosa...[n]ecesitamos volver a mirar bien aquello que nos representamos como alteridad deficiente. Volver a mirar bien en el sentido de percibir, con perplejidad, como ese otro fue producido, gobernado, inventado y traducido (Skliar, 2003, 123).

*Hacia afuera*, nuestras conversaciones tendrían que ver con el modo en que vivamos el encuentro con la otredad. Los educadores, antes que gerentes, entrenadores o “deliverers” (Pring, 2004, p. 12) de un curriculum prescrito, somos *profesores*: profesamos fe en la singularidad confiada y en el im-pre-decible *curriculum vitae* que esa singularidad *desee* recorrer con el apoyo del /de la pedagogo/a. Este profesar, que complejiza, si bien no necesariamente niega, el mero facilitar, *andamiar* o instruir, nos interpela: “¿qué sé y qué puedo decir de este otro/a?”. Derrida sugiere que: “... nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?»... [lo que] consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición»” (1997). En definitiva, nuestras conversaciones, relevarán lo que olvidamos cuando entramos al perverso juego de descubrir, conocer e inventar la otredad: “los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua. La infancia entendida como algo otro no es lo que ya sabemos, pero tampoco es lo que *aún* no sabemos” (Larrosa, 2000, p. 166). Asimismo, podemos desear vivir ya no como sujetos incluidos –enclaustrados– en el aula, sino florecer al mismo tiempo florecer como *intelectuales amateur* (Said, citado en Kanu and Glor, 2006, pp. 102-14), capaces de un asombro siempre nuevo ante lo que se nos ha

---

<sup>325</sup> “Curiosamente, “Nimio” (del latín *nimius*), según el diccionario es «excesivo, abundante. Sentido que se mantiene en español; pero fue también mal interpretada la palabra, y recibió acepciones de significado contrario», y entonces se dice generalmente nimio de algo insignificante, sin importancia” (Rattero, 2009a, p. 10).

tornado familiar. Capaces por ende de asumirnos *intelectuales públicos* que releven los dilemas morales del curriculum, ese campo intersubjetivo en que la relación educativa acontece, tensionada por los intereses de los grupos de poder.

En suma, podríamos soñar intervenciones pedagógicas que sean un eficaz *dar la palabra* (Larrosa, 2003, p. 653ss) a este otro, que siendo infante (mudo en su etimología) se torna autor de su propia palabra, decidiendo, en tanto sujeto moral, ser quien desee ser y *de-morar-se* donde desee domiciliarse.

Para cerrar (de momento) este emplazamiento creemos que:

Ciertamente todo esto es más fácil de formular, de soñar, que de vivir. Pero necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo. Como necesitamos de la exploración de nosotros mismos y de nuestra relación con lo otro y con los otros para ir abriendo la realidad (Contreras, 2009, p. 10).

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Linhas: revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*, (6),1. 1-13.  
Recuperado de: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1247/1059>
- Antelo, E. (s/f). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *Dossier Cuidar enseñando*. Recuperado de. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>
- Aoki, T. (2005 [1990]). Sonare and videre: A story, three echoes and a lingering note. En W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 367-376). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aoki, T. & Aoki, D. (2005 [2003]). Interview. En W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 367-376). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, B. (2000). La <<infancia>> en el surgimiento y discusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 139-168). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking again. Education after postmodernism*. London: BERGIN & GARVEY.
- Biesta, Gert. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to

reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9.

Chile, Junta nacional de auxilio escolar y becas (2005). *SINAE. Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de: [http://www.junaeb.cl/prontus\\_junaeb/site/artic/20100121/asocfile/20100121112705/libro\\_junaeb.pdf](http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100121/asocfile/20100121112705/libro_junaeb.pdf)

Chile, Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación (LGE) N° 20.370*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de: [http://www.anepe.cl/gobierno\\_transparente/pdf/ley20370\\_lge.pdf](http://www.anepe.cl/gobierno_transparente/pdf/ley20370_lge.pdf)

Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Derrida, J. (1997). El principio de hospitalidad. En *Le Monde*. Recuperado de: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad\\_principio.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.htm)

De la Vega. (2008). *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires: Noveduc.

Dussel, I. (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista todavía*. Buenos Aires.

Foucault, M. (1999). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa

--- (2003). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno editores.

--- (2006). *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Giannini, H. (1993). El ocio: madre de las virtudes éticas. *Revista Universitaria*, 39, pp. 28-31.

--- (2007). *La metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago de Chile: Catalonia.

Gore, J.M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC*, (2), 12-25.

- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Revista Universidad de Talca*, 26 (2), 143-163.
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC*, (2), 12-25.
- Kanu, Y. and Glor, M. (Winter 2006). 'Currere' to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals' in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4, 2.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- (2009). Palabras para una educación otra. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-203). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. (10a ed.). Santiago de Chile: JC Sáez.
- Naranjo, C.(2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Indigo-Cuarto Propio.
- Ortega, P. (2004). Moral Education as Pedagogy of Alterity. *Journal of Moral Education*, 3 (33), September, 271-289.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28 (1), March, 5-17.
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G. & Silva, R. (2000). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>
- Pieper, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. (7ª ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Pinar, W.; Reynolds, W. M.; Slattery, P.; Taubman, P. M. (1995). *An Introduction to the Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pring, R.(2004). *Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Rattero, C. (2009a) Artistas de lo nimio. *Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE. ER*, (9), 9-11.
- (2009b). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y*

- alteridad en educación* (pp. 161-188). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (2007). *Ser maestro ¿vale la pena?*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.  
Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sermaestro\\_rattero.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sermaestro_rattero.pdf)
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of the Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton and Co.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 81-110). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1-17.
- (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 1-12. Extraído de, Junio, 2, 2012 de: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, impossible Selves: Exclusions and student subjectivities*. Netherlands: Springer *Revista Iberoamericana de Educación*.

# LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

## EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD POSMODERNA

**Diego Germán Pérez Villamarín**<sup>326</sup>

### Introducción

#### **Lo que le espera y lo que se espera de la filosofía de la educación en este siglo...**

Establecer un único camino sobre el cual marcha la educación en el nuevo siglo sería una labor muy reducida, de ahí que el trabajo que nos ocupa parte del reconocimiento no de una única tendencia, sino que se trata de intuir, aclarar, describir y muy posiblemente anticiparnos a *lo que será de la educación dadas las tendencias que está tomando la sociedad actual o también de lo que será de la sociedad, dadas las tendencias de la educación actual* marcada por el pluralismo, la diversidad, el auge de las nuevas tecnologías, el despertar y reconocimiento de la individualidad, de las éticas del cuidado de sí, del resquebramiento de las hegemonías tiránicas de las ideologías ya burguesas ya populares, eso de un lado; pero de otra parte los fantasmas continúan rondando y acechando muy de cerca, el fantasma autoritario, encasillador, lineal, obtuso al servicio del estado o de los intereses de la empresa, el capital y la producción, sigue presente el fantasma del progreso al que la educación y la sociedad tendrían que entregarse como presa al coyote para ser devorados por la maraña del olvido, recubiertas en sus capas por el consumo, y el mercado.

---

<sup>326</sup> Licenciado en Filosofía y ciencias religiosas: Universidad Santo Tomás (Bogotá)

Magister en filosofía: Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino (Roma It)

Doctor en filosofía: Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino (Roma It)

E-Mail: [perezvilladiegog@gmail.com](mailto:perezvilladiegog@gmail.com)

La educación tendrá que resurgir de entre los escombros dejados por el voraz tsunami de la indiferencia, la corrupción y el desencanto global, para tomar las riendas y dar nueva vida, transformando todo lo que toca, mejorando las condiciones de vida de los ciudadanos, sembrando las nuevas semillas del desarrollo integral, comunitario y solidario entre los hombres, los pueblos y naciones que en igualdad de condiciones se responsabilizan de sus decisiones tanto personales como colectivas. Establece criterios concretos que en sí todos conocemos, pero que rara vez puntualizamos, definimos y vislumbramos. Además trataremos de poner en evidencia el papel que académicos y estudiantes deben desempeñar para contraponer de algún modo los efectos de una globalización capitalista y neoliberal.

La educación evidencia puntualmente los paradigmas contemporáneos que rigen el desarrollo particular y general de las comunidades, pone sobre la mesa problemas que deben ser analizados y confrontados desde una visión social, tomando como eje focal el sentido sumo del ser humano, como agente precursor de su propio desarrollo y no como ente de producción y explotación.

Identifico en este trabajo algunas tendencias que se han generalizado en el contexto global, desde las cuales, sociedad y educación deben retroalimentarse y reconocerse personalidad propia en que el reconocimiento tanto de la una como de la otra contribuyan en el afrontamiento de los retos que a la filosofía de la educación se le presentan en los tiempos actuales.

### **Una nueva filosofía de la educación**

Detrás de toda concepción de la educación, subyace un sistema filosófico, o también podemos decir que de todo sistema filosófico emana una idea de educación que se evidencia en toda la acción educativa; en este sentido, podemos decir que el sistema educativo que se tiene es el producto de una reflexión, unos criterios, bases o fundamentos ideológicos, metodológicos y que sobrevienen como actividad propia del pensar, de pensar una filosofía. Tendremos que demostrar filosóficamente hablando o la imbricación entre filosofía y educación o tendremos que constatar el mutuo distanciamiento y la poca incidencia de la una sobre la otra. Demostrar, si hay una filosofía implícita en toda concepción educativa o si todo sistema filosófico lleva implícita una idea de educación.



Pero el sistema filosófico no sólo genera una filosofía de la educación sino además ofrece una visión política, económica, cultural y social; la filosofía se convierte en el motor generador de ideas que constituyen cambios, alternativas, posibilidades de todo orden, porque la filosofía ofrece una visión del mundo, una visión de la realidad, un modo de estar en el mundo, un modo particular de comprender los ideales de la educación, en la que tendremos adicionalmente que vérmolas con los diferentes esquemas económicos que inciden y piensan la educación, que nos pueda llevar a comprender la asincronía de los sistemas educativos en el mundo, entre ellas la agenda neoliberal y la privatización de la educación frente al derecho de la educación como un derecho público, crisis que a su vez debe remitirnos a replantear la noción de sujeto pedagógico. Tales serían los términos sobre los que se construyen teorías educativas como la de Freire en la educación popular, la concientización del hombre, en las teorías de la escuela nueva de Adolphe Ferreire, J. Piaget, Ivan Illich, William Heard Kilpatrick, y el mismo J Dewey en la que se aprende haciendo.

La FidE indaga, cuestiona y reflexiona sobre la educación, y las condiciones propias para que se de en el contexto del hombre como realidad en permanente evolución, en permanente cambio, susceptible de formación y en búsqueda de su propio destino, en la realización de su historia, en la construcción de su propia identidad personal, individual, colectiva y global. Este escenario suscita el surgimiento de una antropología, una visión de hombre planteada desde los diferentes sistemas filosóficos, de modo que se articulen con la idea misma de educar, formar, y con un ideal de educación a la altura del nuevo siglo, de las nuevas tecnologías, y de las nuevas ciencias en diálogo con la otredad y los diferentes discursos sobre el sujeto. Se busca cada vez más la legitimidad de los discursos educativos entorno a su eficacia y calidad y responder a la pregunta de cómo se inserta la educación en la crisis sistemática de la sociedad contemporánea. Podemos aquí advertir las intervenciones tanto de la sociedad del riesgo global de Ulrich Beck, como la crítica a la sociedad industrial de Ivan Illich, quienes en sus sugestivos y críticas reflexiones nos invitan a romper la cáscara en que se ha encerrado la educación y la misma filosofía, para liberarlas de su inquietante contenido.

Implica entonces retomar, reinterpretar los problemas más originales de la filosofía desde los cuales y sobre los cuales pendería la construcción de una FidE creativa, novedosa y actual. En efecto se retomará los conceptos de cuerpo, materia, fuerza, persona, conocimiento, saber, ciencia, aprendizaje, Inteligencia, socialidad, ciencia,

cultura, y sobre todo realidad, etc, todo un programa metafísico de la FidE. Para lo cual se debe constituir un método propio sobre el modo de indagación profunda solida y seria sobre el particular. Quizá un nuevo método nos permite nuevas interpretaciones, nuevas miradas y nuevas perspectivas tanto de la filosofía como de la educación que nos conduzca al mutuo enriquecimiento y producción. Tal vez debamos formular un método propio para la filosofía de la educación que se unifique en su riqueza y complejidad.

La FidE acoge las discusiones del pensamiento tanto en aula como fuera de ella, las metodologías usadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, el señalamiento de las ideologías como elementos performativo en la construcción de una nueva identidad y la crisis de la modernidad así como las crecientes dificultades para el aprendizaje de las disciplinas científicas y la incorporación de nuevas realidades como el desarrollo humano y su implicaciones mutuas con la educación. La ciencia, la tecnología, la producción de conocimiento, la investigación; implica repensar el sentido del conocimiento oficial, significa repensar la noción de poder y por ende la noción de democracia, la noción de naturaleza y la noción de cultura. Desde las nuevas narrativas y ante la caída de los grandes metarelatos propuestas de Lyotar desde la posmodernidad, con Lipovetsky desde la era del vacío y los tiempos hipermodernos; desde la razón cínica de P. Sloterdijk quien avizora la cría y la domesticación del hombre por el hombre, y la modernidad líquida de Bauman y desde la sociedad del simulacro que yo propongo; desde estas nuevas perspectivas es que hemos de proponernos una crítica a la educación en la modernidad y la posmodernidad.

No sabemos si los errores de la educación provienen de los errores de la filosofía o los errores de la filosofía han producido una educación llena de errores... Si hay una FidE es por que se establece una íntima correlación en cuanto la filosofía puede considerarse como la reflexión permanente sobre el fenómeno de la educación mientras que la educación sería la acción surgida de esa reflexión como lo manifiesta Dewey citado por Lonerga ( 1998: 28) “la acción sin reflexión es ciega, rutinaria, no progresista. La reflexión sin la acción, carece de significado”. Con ello nos acercamos al pensamiento de Dilthey quien nos ofrece un modo nuevo de relacionar teoría y praxis teoría del conocimiento y teoría de la acción y proponernos la idea de un hombre unitario que frente a la reducción científica a lo meramente cognitivo, que recoja igualmente la dimensión volitiva y afectiva propias de lo humano, es en este ámbito donde tendría según Dilthey validez la pregunta por la educación

Como de la educación saben los padres, los estudiantes, el estado, los docentes, las instituciones públicas o privadas, los técnicos y administradores, los economista y los políticos; nos encontramos por ello en un maremágnum de posturas que siguiendo a Lonergan (1998: 30) se pueden asociar según sus intereses al menos en tres grupos dicotómicos: Aristócratas o demócratas, realistas o idealistas, tradicionalistas o modernistas, con características particulares que se identifican a su vez con particulares modos de entender la educación sobre los que se podría reparar para reelaborar y evaluar las ideas, la historia y los principios que los inspiran.

Son muchos los nuevos factores sobre los cuales reflexionar dado su incidencia sobre la educación y que han llevado a la filosofía a replantearse nuevos programas. Las masas están ahí, y plantean un problema pedagógico. Éste es un problema contemporáneo que enfrenta todos en la educación. En las sociedades libres y abiertas dirá Chomsky (2009: 7) la escuela afronta unas paradojas formidables, por una parte tiene la responsabilidad de enseñar las virtudes del sistema democrático, por otras es cómplice de las hipocresías inherentes a las democracias contemporáneas en las que la intervención popular es vista como una seria amenaza. En este sentido continúa Chomsky (2009: 9-10) citando a Edwar Said “los maestros son como otros profesionales expertos o consultores que proporcionan autoridad con su labor, a cambio de importantes beneficios”. En cuanto funcionario pagado por el estado, se espera del maestro que se comprometa con cierto tipo de reproducción ética, social, económica, diseñada para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante. Dado que la sociedad permite que las culturas corporativas reduzcan la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado, y por tanto se forma a los estudiantes para que sean trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos. Estos factores y los que resaltaremos en seguida son los que hacen que nos replanteemos una profunda reflexión sobre las condiciones de la educación contemporánea.

Un nuevo desarrollo contemporáneo es el nuevo aprendizaje, la revolución en la concepción de las matemáticas y de las ciencias naturales, la relatividad y la teoría cuántica presentan una noción de ciencia muy diferente a la presentada por Galileo y Newton; los lenguajes modernos y las literaturas transforma todo el asunto del estudio del lenguaje, de la literatura y de la historia. Finalmente tenemos el avance en las ciencias del hombre, especialmente en la psicología profunda, en la psicología genética, la neurociencia y la cibernética; hemos visto surgir en las últimas décadas un

nuevo impulso con novedosas interpretaciones de la historia; hay entonces un nuevo aprendizaje. A propósito digamos con Sloterdijk (2001: 5) que ya no bastan las dobles valoraciones ni las distinciones entre sujeto y objeto ni entre señores y esclavos, puesto que el predominante factor de la información las ha disuelto; con el desciframiento del genoma humano, y lo que supone de intrusión de lo mecánico en lo subjetivo, se ha superado la idea del sometimiento de la naturaleza por parte del hombre y su técnica, hay que hablar de eugenesia y de “antropotécnicas” o del “hombre operable” y la incidencias de estas en la educación. Con el establecimiento mediático de la cultura de masas en el primer mundo, a partir de 1918 (radio) 1945 (televisión) y más aún con la reciente revolución de las redes informáticas, en las sociedades actuales la coexistencia humana se ha instaurado sobre nuevos fundamentos, estos son como se puede demostrar sin dificultad post literarios, post epistolográficos, y por su puesto pos humanistas. A este cuadro preliminar le hace falta aún un elemento que retomaremos nuevamente de Sloterdijk, y es el que concierne la posibilidad de una nueva reflexión filosófica que emprenda la integración superadora de naturaleza y razón. Se trata de fundamentar un existencialismo crítico hermanado con la saludable risa satírica, única que puede evitar recaer en serios dogmatismos. Este esfuerzo filosófico y educativo tendría que arrancar o superar el “conócete a ti mismo” por el “cuídate a ti mismo” concebido como ejercicio y pedagogía. Como exigencia vital para la integración de individuos que reflexionan y que necesitan saberse incluidos en un acontecer racional más profundo, cósmico-natural. Como posibilidad de encontrar un denominador común de mundo y mismidad, de entendimiento y sensibilidad, de establecer un compromiso radical entre existencia y reflexión.

Lo que de otra parte no se puede dejar de lado en el momento actual es la discusión sobre lo que significa tanto la autonomía de la enseñanza superior como la autonomía de la ciencia. Habermas argumenta que, en la medida en que «la erudición individual ha retrocedido frente a la investigación organizada y la ciencia se ha convertido en la primera fuerza productiva», los centros superiores, dado que requieren inversiones de magnitud considerable, «se han integrado también, en parte espontáneamente, en parte de modo planificado, en un sistema social orientado al crecimiento y regulado con la intervención del Estado». Por ello, En las presentes circunstancias la enseñanza superior sólo puede preservar su autonomía si se constituye como una unidad capaz de acción en

el terreno político. Sólo entonces podrá asumir con voluntad y conciencia las funciones de alcance político que en cualquier caso ha de desempeñar.

Respecto de la segunda autonomía, la autonomía de la ciencia, Habermas reitera la tesis de la autorreflexión de la ciencia, que enuncia a partir de su teoría de los intereses del conocimiento y que formula como «crítica de la ciencia»: Sólo en esta dimensión de la autorreflexión de las ciencias podemos percatarnos del contenido subyacente al interés por la libertad de enseñanza e investigación, pues en esta dimensión es posible descubrir también las implicaciones sociales de un proceso de investigación inmanente en su apariencia. Esto puede aplicarse tanto a los imprescindibles intereses rectores del conocimiento y a los supuestos evitables vinculados a concepciones del mundo como a las condiciones metodológicas para la transposición de informaciones científicas al mundo de la vida. El autoesclarecimiento de las ciencias acerca de su incardinación, específica en cada caso, proporciona el fundamento sobre el cual se puede luego examinar la aplicación concreta de proyectos particulares y de cualificaciones determinadas. [...]

*“Debemos reafirmar que la naturaleza de la ciencia es el amor al conocimiento y que la utilidad de este no es nuestra principal preocupación. Debemos exigir una vez más para la ciencia ese respeto y apoyo público que se le deben en tanto búsqueda del conocimiento, pura y exclusivamente pues los científicos tienen un compromiso con valores máspreciados y servicios más urgentes que el bienestar material”. ( Polanyi 2009, p 22)*

En las presentes circunstancias la autonomía de la ciencia sólo puede preservarse si todos los participantes en el proceso de enseñanza e investigación toman parte también en la autorreflexión de las ciencias, con el fin de clarificar las dependencias inevitables y hacer explícitas las funciones sociales de la ciencia siendo conscientes de la responsabilidad política por sus consecuencias y efectos secundarios.

He enunciado hasta aquí los problemas que hoy por hoy y hacia el futuro nos plantea una nueva filosofía para la educación, y que muy seguramente nos genera puntos de discusión que los dejo propuestos para las mesas de trabajo que tendremos mas adelante.

Lo que haré en seguida es continuar con lo que yo considero las reales tendencias de la sociedad actual de las cuales debe ocuparse una filosofía de la educación en perspectiva, para definir entonces sus íntimas imbricaciones. La primera gran tendencia representada por el sociólogo alemán Ulrich Beck y como es de entenderse presentaré lo que considero sus líneas capitales que mayor repercusión pueden tener al plantearnos el problema de la educación en el siglo XXI

### **Filosofía de la Educación y La sociedad del riesgo global**

Cercano a la posición de Habermas, Beck está identificando una sociedad en la que se diluye el pensamiento fuerte, y se produce un alejamiento del compromiso social. Defiende un espacio para la sociología reflexiva. Beck se acerca a los problemas de la nueva sociedad, y encuentra en ella unas relaciones de desregulación absoluta, la prevalencia del poder, la inhibición de los poderes políticos y su captación por el poder económico, una fuente de incertidumbre, inseguridad y riesgos. La sociedad posmoderna asume una carga de riesgo en su propia identidad que encierra una grave contradicción: el peligro de la supervivencia de la especie. La rentabilidad del sistema corre el riesgo de la incertidumbre; no asume como punto de partida la seguridad y la sostenibilidad en términos ecológicos, sino que conoce que existen márgenes de peligrosidad para la especie cuya preocupación no es paradójicamente prioritaria por encontrarse en un sistema guiado por la obtención de beneficios y una representación retórica de la racionalidad.

Reconoce Beck de otro lado, que el debate modernidad/posmodernidad se ha hecho fatigoso, por lo que la idea de modernidad reflexiva nos libra del anquilosamiento que estos debates han ido poniendo. De otro lado identifica la destradicionalización como un cambio de status de la tradición; así mismo, centra su interés en las cuestiones ecológicas, pues el medio ambiente no es externo a la vida social humana sino que está totalmente impregnado y reordenado por ella.

Beck considera que el conocimiento humano se hace cada día más reflexivo, el futuro se parece cada vez menos al pasado y en ciertos aspectos básicos se ha hecho muy amenazador. De ahí que la noción de “riesgo” es esencial para la cultura moderna. Pero en contradicción de la historicidad que media en la edad moderna, en la sociedad del riesgo el futuro antes de ser un glorioso amanecer para la humanidad, se convierte en un futuro potencial en el que se crean nuevas áreas de imprevisibilidad, en el que las

instituciones y la sociedad industrial en general fracasan víctimas de su propio éxito, de modo que antes de construir futuro, nos estamos quedando sin él.

Esta nueva etapa en la que el progreso puede convertirse en autodestrucción en la que un tipo de modernidad socava y transforma otra, es lo que Beck denomino fases de MR. distinguiendo una **“primera modernización”** que discurre a lo largo de la ***industrialización y la creación de la sociedad de masas***, de una **“segunda modernización”** ***propia de una sociedad que propende a la globalización y se inscribe en una etapa de cambio tecnológico***. En virtud de su dinámica independiente y de sus éxitos, la sociedad industrial se está deslizando a tierra de nadie. Se están originando líneas de conflicto respecto al qué y al cómo del progreso, líneas que están adquiriendo la capacidad de organizarse y constituir coaliciones, es el retorno de la incertidumbre, no hay ningún sujeto claramente definible, ni la clase obrera, ni las mujeres, ni lo público, ni lo privado... en torno a la incertidumbre dados los efectos colaterales no percibidos, sobreviene la crisis de la sociedad industrial. Sus consecuencias se presentan únicamente dentro de los conceptos y de la perspectiva de la sociedad del riesgo. Se hace necesario una **autodeterminación reflexiva**. En la sociedad del riesgo, la amenaza precisa la autoreflexión sobre los fundamentos de la cohesión social y el examen de las convicciones y fundamentos dominantes de la “racionalidad”, en el autoconcepto de la sociedad del riesgo, la sociedad deviene reflexiva, se convierte en un tema y en un problema para sí misma. La categoría del riesgo es postradicional, el riesgo surge a partir del triunfo de la razón. No obstante ésta es también la base de una autocrítica pluralista de la sociedad. La sociedad del riesgo es tendencialmente una sociedad autocrítica en la que ya no hay no-participantes (Beck Ulrich, 1997, pág. 22)

En la era industrial -primera modernización- el núcleo familiar era la célula social, la matriz cultural y laboral, la estructura de la socialización primaria, la unidad económica. Ese núcleo se rompe y la dinámica de las sociedades impregnada por los valores mercantiles –segunda modernización- impulsa *hacia la individualización de las estructuras, hacia situaciones donde se acentúa la incertidumbre del individuo, dadas las condiciones precarias del trabajo, el escepticismo, la marginación y el desarraigo*. El individualismo aparece como un efecto esterilizador del neoliberalismo económico, un vacío institucional que se manifiesta en la crisis de los sindicatos, de los partidos, de los mecanismos de representación y gestión pública

La sociedad industrial socava sus propios fundamentos. Lo que se afirma es que el dinamismo industrial de alta velocidad se está deslizando hacia una nueva sociedad sin la explosión primigenia de una revolución, dejando a un lado los debates políticos y las decisiones de parlamentos y gobiernos, significa entonces una ***radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y abre vías a una modernidad distinta***. La idea de arte de la política que Beck proyecta junto con Giddens bajo el enunciado de ***“la tercera vía”*** se basa en la necesidad no tanto de redactar nuevas normas como de adaptar estas a la realidad social, a las necesidades del momento, al patrimonio de la sociedad civil, y en es contexto deb articularse una filosofía de la educación para la ciudadanía. Así mismo, Beck, convencido de la necesidad de una *cooperación supranacional como instrumento de refuerzo del desarrollo y la estabilidad local*, frente a los valores del viejo estado nacional, fuerte y jerarquizado, describe el *“Estado cosmopolita”*, autónomo ciertamente, pero plenamente abierto a la cooperación y a la cohesión internacional, que manteniendo la diversidad, amortigüe las tensiones entre las diferencias. (Beck, 1998)El pluralismo filosófico que he venido proponiendo junto con el multiculturalismo y la ciudadanía global tiene aquí toda su incidencia y aplicación. (Pérez, 2011)

Esta modernización es un fenómeno de primera importancia que requiere la máxima atención de la universidad, por un lado implica profundas inseguridades difícilmente delimitables, en una sociedad entrada en lucha de facciones igualmente difíciles de delimitar. Al mismo tiempo la Modernidad Reflexiva puede tener consecuencias opuestas, nacionalismo, pobreza masiva, fundamentalismos religiosos, crisis económicas, ecológicas, posiblemente guerras y revoluciones, estados de emergencia provocados por grandes accidentes catastróficos; es decir el dinamismo de la sociedad del riesgo en el sentido más estricto.

Ante la insolencia de la sociedad industrial aparece la nueva sociedad, la nueva sociología, la de la sociedad del riesgo, desde la cual se hace este intento de proponer un filosofía de la educación que abarque estos cuestionamientos. Se designa así una fase del desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial.

En este orden de ideas tendríamos que plantearnos:



1. ¿Qué desafíos educativos están vinculados a los desafíos reflexivos y qué retos son concebibles?
2. ¿Cuál es el significado y las implicaciones de las superposiciones de la modernidad reflexiva con desarrollos antagonistas: la prosperidad y la seguridad social, la crisis y el desempleo masivo, la seguridad democrática y la libertad individual, los nacionalismos, la pobreza mundial, las guerras o los nuevos movimientos migratorios?
3. ¿Contiene la modernidad su propio autocontrol o autolimitación o ya no hay control alguno? y para nuestro caso, sin duda, la activación de una filosofía de la educación en este contexto continuará descubriendo y abriendo vetas para el nacimiento de una nueva reflexión filosófica con miras a la transformación y liberalización del hombre por su pensamiento y por sus decisiones libres y conscientes.

### **3. La filosofía de la Educación en la Sociedad Líquida**

Bauman propicia una amplia visión sobre el desempeño actual de la pedagogía dentro del desarrollo de las personas, de los sistemas políticos, económicos y sociales. Ciertamente Beck y Bauman presenta puntos en común por lo que al referirme a Bauman señalaré lo diferencial, no lo complementario ni similitudes con Beck me referiré a lo novedoso que hay en él.

Empezaré por destacar al menos dos desafíos específicos que en este contexto debe enfrentar la filosofía de la educación: el primero hace referencia al tipo de conocimiento que se produce asumido como producto listo para utilizar y eliminar. Y el segundo, “la imprevisibilidad de los cambios contemporáneos”.

Bauman describe las contradicciones, las tensiones no sólo sociales sino también existenciales que se generan cuando los humanos nos relacionamos. De esta manera van tomando forma sus postulados, resaltando como una de esas características es el individualismo (Beck) que marca nuestras relaciones y las torna precarias, transitorias y volátiles. La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad

En principio lo líquido es un concepto positivo. Lo fluido es una sustancia que no puede mantener su forma a lo largo del tiempo. Y ese es el rasgo de la modernidad entendida como la modernización obsesiva y compulsiva. La modernidad sólida es la ya desaparecida, la que mantenía la ilusión de una solución permanente, estable y

definitiva de los problemas, y con ello una cierta inmovilidad o ausencia de cambios, al menos hasta nuevo aviso.

El sentimiento dominante hoy en día es la incertidumbre, la inseguridad y vulnerabilidad. Se trata de una particular “precariedad”, la de esa inestabilidad asociada a la desaparición de patrones a los que anclar las certezas. Nos encontramos en la era del cambio y del movimiento perpetuo en el que las estructuras sociales ya no resisten el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos. Qué será entonces de la escuela, la universidad e inclusive de la familia y la docencia que fuera del Estado en los tiempos sólidos pregonaban de ser las instituciones por antonomasia?

Este nuevo marco implica la fragmentación de las vidas, exige a los individuos que sean flexibles, que estén dispuestos a cambiar de tácticas, a abandonar compromisos y lealtades. Bauman también se refiere al miedo a establecer relaciones duraderas y a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan. Postula que el amor al prójimo, uno de los fundamentos de la vida civilizada y de la moral, se ha distorsionado hasta tal punto que se teme no solo a los extraños sino también a los cercanos; la esfera comercial lo impregna todo, las relaciones se miden en términos de costo y beneficio -“liquidez” en el sentido financiero. *Salimos a “comprar” la capacitación necesaria para ganarnos la vida y los medios de convencer a los potenciales empleadores de que poseemos esa capacidad; a “comprar” la clase de imagen que nos convendría usar y el modo de hacer creer a los otros que somos lo que usamos; a comprar maneras de conseguir los nuevos amigos que deseamos y de librarnos de los amigos que ya no deseamos, maneras de atraer la atención y maneras de ocultarnos del escrutinio, maneras de extraer mayor satisfacción del amor y de no volvernos “dependientes” del amado o el amante, maneras de ganarnos el amor del amado y de terminar de la forma menos costosa esa unión cuando el amor se esfuma...la lista de compras no tiene fin. Sin embargo, por larga que sea, no incluye la opción de no salir de compras; el individuo se expresa a sí mismo por medio de sus posesiones... (2003, pág. 14)” Sobre el particular insiste Sloterdijk “Los individuos, auténticas moléculas gasificadas, pasean ansiosamente en las atmósferas maternas de los centros comerciales para calmar sus depresiones adquiriendo algún producto efímero; asisten a los festivales de entretenimiento para saciar el aburrimiento impuesto por la vida doméstica; festejan a la menor provocación cualquier suceso con*

*tal de no interrumpir la infantil fiesta intermitente. Sloterdijk( 2003 ) Crítica de la razón cínica...*

Bauman revela las injusticias y las angustias de la modernidad sin abandonarse al pesimismo, confiando en la esperanza humana para superar los problemas de la sociedad líquida. Sostiene también que nuestras ciudades son metrópolis del miedo, lo cual no deja de ser una paradoja, dado que los núcleos urbanos se construyeron rodeados de murallas y fosos para protegerse de los peligros que venían del exterior. Lo que Sloterdijk llamó en Esferas II “la ciudad amurallada” hoy ya no es un refugio, sino la fuente esencial de los peligros. Vivimos en la sociedad actual con una adicción por la seguridad, lo que refleja el pánico que tenemos al miedo. Nos hemos convertidos en ciudadanos “adictos a la seguridad” lo que antes con U. Beck hemos caracterizado como sociedad del riesgo pero siempre inseguros de ella, lo aceptamos como si fuera lógico, o al menos inevitable, hasta tal punto que, en opinión de Bauman, contribuimos a que el estado de emergencia sea lo normal, no lo extraño o lejano.

Conceptos como el de “modernidad líquida”, que explican cómo vivimos en plena era del cambio y del movimiento perpetuo, reconoce que hace medio siglo los desempleados formaban parte de una suerte de reserva del trabajo activo que aguardaba en la retaguardia del mundo laboral una oportunidad. Ahora, en cambio, “se habla de excedentes, lo que significa que la gente es superflua, innecesaria, porque cuantos menos trabajadores haya, mejor funciona la economía. Esta es una consecuencia de la globalización. La otra es que eres realmente superfluo. Los sentimientos pueden crear dependencia. Hay que cultivar el arte de truncar, de desconectarse, de anticipar la decrepitud, saber cancelar los contratos a tiempo, desvincularse.

El amor, y también el cuerpo decaen. El cuerpo no es una entelequia metafísica de nietzscheanos y fenomenólogos. No es la carne de los penitentes ni el objeto de la hipocondría dietética. Contra las artes del cuerpo, los custodios de la vida sana hacen del objeto la prueba del delito. La “mercancía”, el objeto malo de Mélanie Klein aplicado a la economía política, es la extensión del cuerpo excesivo. Los placeres objetables se interpretan como muestra de primitivismo y vulgaridad masificada.

La pregunta por el quién Soy? sólo puede responderse hoy de un modo delirante, pero no por el extravío de la gente, sino por la divagación infantil de los grandes intelectuales. Para Bauman la identidad en esta sociedad de consumo se recicla. Es ondulante, espumosa, resbaladiza, acuosa, tanto como su monótona metáfora preferida: la liquidez. No sería mejor hablar de una metáfora de lo gaseoso. Porque lo líquido puede ser más o menos denso, más o menos pesado, pero desde luego no es evanescente. Me gusta pensar que soy más denso- como la imagen de la Espuma que propone Sloterdijk para cerrar su trilogía, allí con la implosión de las esferas- se intenta dar cuenta del carácter multifocal de la vida moderna, de los movimientos de expansión de los sujetos que se trasladan y aglomeran hasta formar espumas donde se establecen complejas y frágiles interrelaciones, carentes de centro y en constante movilidad expansiva o decreciente.

Lo descripto por Bauman permite vislumbrar que aquellos anhelos románticos con los que tan cuidadosamente fue concebida la pedagogía, con el rumbo de la historia y las políticas de turno, se han ido desvaneciendo. Por lo que se establecen dos retos concretos de la pedagogía para su conservación y permanencia: hacer del conocimiento su entidad propia y meta por alcanzar que -evidentemente- debe promover en si mismo su evolución y -si se permite la palabra- su perfeccionamiento, pero dentro de unos lineamientos estipulados por experiencias anteriores que deben ser respetadas y tenidas en cuenta; y, propiciar estrategias validas para enfrentarse a las necesidades del presente. Con lo que queda en evidencia que aquel postulado que parece orientar el rumbo no solo de la pedagogía, sino de la dinámica de desarrollo mundial, y que hace referencia al aprendizaje terciario, no tiene cabida en la construcción de paradigmas pedagógicos y en la producción de conocimiento sino que se constituye como un aparato anti-memoria y una sucesión infinita de nuevos inicios, “debida más que nada a la rápida cancelación de los conocimientos pasados”.

Desde lo anterior se establece que a pesar de los prototipos determinados por la postmodernidad y el capitalismo, existen principios pedagógicos, epistemológicos y éticos que no se pueden olvidar. Pues se ha venido dando de manera muy sutil pero ostensible, lo que pertinentemente se ha denominado una *comercialización de la educación* donde la relación profesor- estudiante se sustituye por una relación entre un proveedor y un cliente. Este paisaje no motiva ni auspicia la labor del profesor y

condiciona la del estudiante, pues en ninguno de los dos casos –según el modelo desarrollado- se está en posición de juzgar la calidad “de los productos ofertados (conocimientos)” y de esta manera, aumentan intensamente las diferencias sociales y económicas entre quienes han sido formados para ejercer la mano de obra condicionados siempre por la inestabilidad laboral gracias a la competitividad y a la siempre gigante demanda laboral; y entre quienes han sido formados como agentes trabajadores altamente ilustrados y capacitados, que son en definitiva quienes orientan el rumbo de las sociedades. Luego de que cada esfera tiene definido su rol y se estabiliza “las diferencias tienden a ser auto- perpetuadas y auto-acrecentadas”

Como conclusión, se establece que modernidad líquida constituye un desprendimiento de la solidez de las cosas, del compromiso y la ética a la hora de ejercer el rol establecido, en este contexto neoliberal y capitalista queda bastante relegado el aporte que como ser humano se pueda dar, pues se evidencia que la persona es valiosa en cuanto más productiva sea; con lo que se cultiva la dominación a través de la ignorancia y la incertidumbre. Y ese es en esencia el reto sumo de la pedagogía “necesitamos de una educación permanente para darnos a nosotros mismos la posibilidad de elegir. Pero tenemos aun más la necesidad de poner a salvo las condiciones que vuelven nuestras elecciones posibles y a nuestro alcance”

Para finalizar quiero simplemente recordar las posibles conclusiones a las que llegamos si tenemos en cuenta la propuesta de Illich.

#### **4. CONCLUSIÓN**

##### **LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD CONVIVIENTIAL**

La educación ha contribuido de manera definitiva al modo industrial de producción al haber dado, por primera vez, las pautas para su plena racionalización; al convertirse en un nuevo bien de servicio, la escuela adquirió el carácter de necesidad en cuanto la persona en la medida en que acrecienta sus niveles de escolaridad, va acomodándose mejor en la estructura social, con lo cual la escuela “creó también una nueva especie de pobres, los no escolarizados, y una nueva clase de segregación social, la discriminación de los que carecen de educación por parte de los orgullosos de haberla recibido” (Illich 1996 p. 394). Por otro lado, la institución escuela mantiene encadenado al hombre, pues le fija unos fines abstractos que luego materializa. La única manera de salir de dicho

círculo es apelando a la concientización por parte de la colectividad de que la escuela es quien ha creado esos fines, que no llegan en realidad a satisfacer sus verdaderas necesidades.

La herramienta convivencial me posibilita modificar el mundo conforme a mi intención; en cambio, la herramienta industrial me confina a la esclavitud, pues no sólo me niega el poder de transformar el mundo, sino que a través de ella “es otro quien determina mi demanda, reduce mi margen de control y rige mi propio sentido” (p. 396).

Dada las circunstancias actuales de la sociedad, en las que el monopolio “...ha congelado la forma del mundo físico, anquilosado el comportamiento y mutilado la imaginación” , se moldea el monopolio industrial de los valores (p. 426), las probabilidades de defenderse contra él, son aún más difíciles si se tiene en cuenta varios factores: “por una parte, la sociedad está ya plagada de autopistas, escuelas y hospitales; por otra, la capacidad innata de que dispone el hombre para ejercer actos independientes está paralizada desde hace tiempo hasta parecer atrofiada” Así, el monopolio de los transportes, como bestias monstruosas, devora el espacio (p. 423). Hay monopolio radical cuando la herramienta programada despoja al individuo de su posibilidad de hacer (p. 424) se desconoce e inhabilita al hombre de sus disponibilidades innatas de cuidarse, adquirir conocimiento, construir sus moradas y enterrar a sus muertos (425). Sigue argumentando Illich a propósito del monopolio radical que este se establece cuando la gente abandona su capacidad innata de hacer lo que puede por sí misma y por lo demás, a cambio de algo “mejor” que puede producir para ellos una herramienta dominante. (p. 425).

Illich centra su atención en dos equilibrios, el del saber y el del poder. El primero de los cuales es el encargado de mantener a la gran mayoría en estado de ceguera e impotencia ante el peligro. ¿A qué se debe esto? A que el ser humano se inclina más hacia la relación de una de las variables que determina el equilibrio del saber. Así, le concede más importancia al “saber cosificado del hombre movido por su medio instrumentado” que al “saber que proviene de las relaciones creativas entre el hombre y su medio” (p.428), con lo cual el saber no sólo se hace menos convivencial, sino que alimenta la instrucción y resulta del “amansamiento intencional y programado”. Lo ideal es obtener un equilibrio entre la relación de estas dos variables, de tal modo que “el saber global de una sociedad florece cuando al mismo tiempo se desarrolla el saber adquirido

espontáneamente y el saber recibido de un maestro; entonces el rigor y la libertad se conjuga armoniosamente” (p. 429).

La educación vista como un modo de producción o como un artículo de lujo, ha terminado por ahogar el interés del hombre por el saber. Ya no importa saber, y menos por sí mismo, pues se ahoga todo vestigio de autonomía. Lo que interesa es crear la necesidad de ser educado. El saber se convirtió en un bien y está sujeto a la escasez, como todo producto del mercado. En ese sentido, el equilibrio del saber “se desvía a favor de más enseñanza”, con lo cual se cumple al pie de la letra lo de que este mundo moderno (artificial, alienado y hermético), “sólo puede conocerse por los grandes iniciados y sus discípulos” (p. 431).

El sobrepaso de los dos umbrales de mutación no se ha dado únicamente en la medicina, sino que ha abarcado otros aspectos de los bienes y servicios, como lo que acaece con el transporte y la educación. En ambos casos se llega a una conclusión similar: “la escuela ya no es un buen instrumento de educación, ni el automóvil un buen instrumento de transporte...La escuela produce males y la velocidad devora el tiempo” (p. 382). ¿Cuáles son los males que produce la escuela? ¿Qué alternativa (s) hay para sustituir estas instituciones industriales...?

En “La sociedad desescolarizada”, texto que hace parte de las *Obras reunidas I*, Illich ha establecido tres puntos<sup>1</sup> como parte del análisis de la instrumentación educativa.

La investigación crítica del filósofo austriaco está enmarcada dentro de una teoría general de la industrialización, que posee las siguientes características: plasmar conceptos en un lenguaje común a todas las partes interesadas; utilizar herramientas a

---

<sup>1</sup> Los resultados que arrojó dicha investigación fueron: 1. La educación universal por medio de la escuela obligatoria es imposible. 2. Condicionar a las masas por medio de la educación permanente en nada soluciona los problemas técnicos, pero esto resulta moralmente menos tolerable que la escuela antigua. Nuevos sistemas educativos están en vías de suplantarse los sistemas tradicionales tanto en los países ricos como en los países pobres. Estos sistemas son instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados. Tales sistemas hacen rentable y generalizan los procesos de educación a escala de toda una sociedad. Tienen aspectos seductores, pero su seducción oculta la destrucción. Tienen también aspectos que destruyen, de manera sutil e implacable, los valores fundamentales. 3. Una sociedad que aspire a repartir equitativamente el acceso al saber entre sus miembros y a ofrecerles la posibilidad de encontrarse realmente, debería reconocer límites a la manipulación pedagógica y terapéutica que puede exigirse por el crecimiento industrial y que nos obliga a mantener este crecimiento más acá de ciertos umbrales críticos. ( 371-372)

escala humana: instrumentos de medición, medios de control, guías para la acción; emplear evaluaciones técnicas disponibles y diferentes programaciones; determinar los umbrales de nocividad de las herramientas para limitar su poder; y, la invención de formas y ritmos de un modo de producción posindustrial y un nuevo mundo social. Así, una primera aproximación a la propuesta de un nuevo modo de producción posindustrial está relacionada con el planteamiento de una sociedad convivencial<sup>2</sup>, a la que inicialmente define como “aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta” (p. 374).

La finalidad de una sociedad convivencial no es otra que la obtención de un hombre feliz, que en esencia sea austero, es decir que, “encuentra su alegría y su equilibrio en el empleo de la herramienta convivencial”; es decir que, como una virtud “que no excluye todos los placeres... sino únicamente aquellos que degradan la relación personal. La austeridad forma parte de una virtud que es más frágil, que la supera y que la engloba: la alegría, la eutrapelia, la amistad” (Ibid.). Una persona austera utilizará los descubrimientos científicos, no en el sentido de “especialización de las labores, institucionalización de los valores, centralización del poder”, sino más bien para, como ya se ha dicho antes, “aumentar el saber y el poder de cada uno, permitiéndole ejercitar su creatividad, con la sola condición de no coartar esa misma posibilidad a los demás” (p. 373).

Me excusan los expertos que en esta ponencia no haya mencionado a Heidegger, Kant, Nietzsche, etc. Lo que pasa es que esta nueva filosofía de la educación sin desconocer la tradición griega, latina y moderna debe superar los males que esa tradición nos ha heredado.

## REFERENCIAS

**BAUMAN, Z.** (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

---

<sup>2</sup> Iván Illich adopta el término convivencial y reconoce que el padre de dicho vocablo es Brillat-Savarin. (Comentarios aportados por Carlos Monroy. Estudiante del doctorado en Filosofía Universidad Santo Tomás- Bogotá)



**BECK, U.** (2001). *La sociedad del riesgo global*. Madrid, España: Siglo XXI Editores S.A.

**ILLICH, I.** (2005). *Obras Reunidas Volumen I*. La Convivencialidad Pág. 369 – 530. México D.F:Fondo de Cultura Económica.

**PÉREZ V. D** (2011) Pluralismo, Sociedad y Convivencia desde el realismo filosófico de Xavier Zubiri. Bogotá Universidad Santo Tomás

**POLANYI, M.** (2009). *La lógica de la libertad Reflexiones y Réplicas*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.