



2º Congreso Latinoamericano de

Filosofía de la educación

ORGANIZAN

Instituto Histórico y Filosófico de la
educación, Instituto de educación,
Facultad de Humanidades y
Ciencias de la educación,
Universidad de la República
A.L.F.E. = Assoc. 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/>



Ministerio de Educación y Ciencia
Organización de eventos

SEGUNDO CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Trabalhos adicionados posteriormente por equívoco da organização do evento

Sumário

Michel Foucault: o jogo das relações de poder	3
Ensayar la experiencia educativa: Michel Montaigne y la formación pedagógica.....	20
Las lógicas del conocimiento del pensamiento complejo de Edgar Morin, y sus consecuencias epistemológicas en educación.....	30
Direitos Humanos e Educação.....	37
A questão da técnica: berço da cibercultura.....	51
Infância, Imagem, Linguagem e Estrangeiridade - De uma Filosofia da Educação porvir.....	63
Educação sexual – do transversal ao curricular interdisciplinar: prática crítica filosófica e freireana.....	72
O papel do ensino de Filosofia no enfrentamento do Capital como lógica social.....	84
¿Es posible una filosofía de la educación hoy?.....	91
De un hombre racional a un hombre prudente: una idea de Educación desde la noción de phrónesis de Paul Ricoeur.....	103

Michel Foucault: o jogo das relações de poder

André Campos de Camargo

camargo.andre.campos@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Mestrando do programa de filosofia e história da educação

Resumo: O presente texto busca percorrer alguns pontos da obra do pensador francês Michel Foucault (1926-1984) para descrever, mesmo que esquematicamente, alguns momentos em que o sujeito aparece constituído como um produto da relação entre o saber/poder e depois, como esse mesmo sujeito é capaz de se constituir como um sujeito autônomo. O objetivo deste percurso é elucidar o seguinte questionamento: Como é possível ao sujeito ser autônomo se ele está atrelado a uma rede de relações de poder que o submete diariamente a um estado de dominação? Por fim, problematizaremos a constituição do sujeito em Foucault para pensarmos a formação do sujeito a partir das relações de poder existentes na instituição escolar.

Palavras-chave: relações de poder, constituição do sujeito, instituição escolar

O jogo das relações de poder

Michel Foucault (1926-1984) foi, sem dúvida, um dos mais importantes filósofos do século XX. Sua extensa obra, formada por livros, cursos, artigos e entrevistas demonstra a riqueza de seu pensamento. Percorrê-la, na busca de encontrar algumas pistas que possam ajudar a (re) pensar algum problema, requer uma atenção redobrada por causa da diversidade de temas e de abordagens conceituais desenvolvidas pelo filósofo. Para não se perder nos múltiplos espaços explorados pelo pensador francês - saber, poder, ética, verdade, razão, loucura, subjetividade, justiça, sexualidade, etc. - seguiremos descrevendo, mesmo que esquematicamente, os momentos em que o sujeito, em sua obra, aparece constituído como um produto da relação entre o saber/poder e em seguida, como esse mesmo sujeito é capaz de se constituir como um sujeito autônomo. Em um segundo momento, problematizaremos a constituição do sujeito em Foucault para pensarmos a formação do sujeito a partir das relações de poder existentes na instituição escolar.

Grande parte dos estudiosos de Foucault, ao combinarem critérios metodológicos e cronológicos, costuma dividir a trajetória acadêmica do pensador francês em três fases ou momentos, a saber: 1º arqueológico, 2º genealógico e 3º ético.¹ Em todas as fases, um dos grandes objetivos de Foucault era compreender como, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos a partir das relações de poder que os constituíam.² Para desenvolver seu projeto, o filósofo procurou, durante as duas primeiras fases, entender como os sujeitos são constituídos pelo saber/poder.³ No primeiro momento de sua obra, o filósofo se voltou principalmente para as questões concernentes à formação dos saberes científicos nas ciências humanas, e como o sujeito moderno se assujeitou a tais saberes. Exemplo desse tipo de investigação pode ser lido em *A história da loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *Arqueologia do saber* (1969). Nessas obras, Foucault procurou: a) verificar como nos discursos considerados científicos, o homem foi transformado em um objeto de saber; b) compreender como os saberes produzem discursos considerados verdadeiros; c) mapear as condições que possibilitaram o surgimento, a permanência, a transformação e o desaparecimento de alguns desses discursos.⁴ Podemos dizer que o filósofo procurava demonstrar como o sujeito se constituía a partir de determinados saberes discursivos.

Em um segundo momento, Foucault buscou relacionar o estudo anterior sobre a constituição dos saberes com a problemática do poder e seus efeitos, mais precisamente a questão de como o poder domina e se faz obedecer. Nessa fase, conhecida como genealógica, os estudos do pensador francês começaram com *A ordem do discurso*⁵ (1971), seguido de *Vigiar e Punir* (1975) e depois pelo primeiro volume da *História da sexualidade: a vontade de saber* (1976). Para mostrar como foi possível ao poder dominar e se fazer obedecer, Foucault procurou, inicialmente, evidenciar o poder como uma instância seletiva de saberes discursivos. Em outras palavras, os saberes discursivos que formavam o sujeito não eram constituídos unicamente por saberes inerentes ao próprio discurso, mas realizados por procedimentos de controle exteriores

1 VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 2º Ed. 1º Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35. Lembramos que o autor sugere a expressão domínios foucaultianos para se livrar das dificuldades teóricas que se impõe ao falar da trajetória acadêmica de Foucault.

2 FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". In.: Dreyfus, H.; Rabinow, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.273.

3 MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 22º Edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979. P. XIX.

4 MUCHAEL, Salma. Tannus. Foucault, simplesmente: textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 11-12.

5 Aula inaugural de Michel Foucault pronunciada no Collège de France em 2 de dezembro de 1970 e publicada pela editora Gallimard em 1971.

ao discurso. A finalidade era deixar visível o controle exercido pelo poder institucional sobre os saberes discursivos.⁶

Mais adiante, ao se debruçar sobre a questão dos efeitos do poder na sociedade ocidental, Foucault acabou diferenciando, primeiramente, duas modalidades de tecnologia de poder, o poder de soberania e o poder disciplinar. O primeiro poder, o de soberania, se desenvolveu do final da idade média até o início da idade clássica na maior parte das sociedades europeias. O poder de soberania era representado pela figura jurídica do príncipe, que estava ligada, por sua vez, à propriedade da terra. Segundo Foucault, o poder de soberania se caracterizava pela fórmula: faz morrer e deixa viver.⁷ O que equivale dizer que a vida e a morte dos súditos eram consideradas acontecimentos do campo político, uma vez que cabiam exclusivamente ao poder que emanava do soberano o direito de suprimi-la ou não. No regime de soberania o poder se comportava como um elemento apropriador de riquezas, produtos, bens, serviços, trabalhos, corpos, como também do direito de suprimir a vida dos próprios súditos.

Com o desenvolvimento do Estado moderno, o poder de soberania se conservou, porém foi transposta da pessoa do Príncipe para a noção de povo. O Estado liberal-democrático com sua jurisprudência e instituições representativas fez surgir um poder com características diferentes do poder de soberania, contudo o complementava. Esta nova tecnologia de poder foi chamado por Foucault de disciplinar. Desenvolvido a partir do final do século XVIII, não baseava a maior parte das suas ações na apropriação das riquezas, não era um poder negativo sobre a vida das pessoas, mas sim, um poder positivo que procurava ampliar as forças do indivíduo para atingir o máximo de seus rendimentos físicos. Sua principal característica pode ser resumida pela fórmula: faz viver e deixa morrer.⁸

Para alcançar seus propósitos, o poder disciplinador aperfeiçoou várias instituições, como a escola, a fábrica, a prisão, os manicômios, os hospitais, os asilos; ao mesmo tempo em que submetia o estudante, o operário, o prisioneiro, o doente mental, o enfermo e o asilar às técnicas de adestramento, gerenciamento e vigilância constantes de seus atos. O objetivo dessas técnicas, operadas pelos diversos

6 MUCHAEL. Salma. Tannus. Foucault, simplesmente: textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 13.

7 FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 287.

8 FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 287.

profissionais, era desenvolver nos corpos dos institucionalizados padronizações de conduta baseados no binômio, docilidade-utilidade.⁹

Um pouco mais tarde, o modelo de poder disciplinar produziu um novo tipo de tecnologia de poder, o poder biopolítico. Isso não significa que o antigo poder disciplinar tenha deixado de existir, ao contrário, ele continuou servindo de complemento para o poder biopolítico ampliar seu domínio sobre todo o corpo social. Mesmo aqueles que não estivessem em uma instituição disciplinar seriam organizados pelo poder. O novo poder objetivava produzir saberes cada vez mais sistematizado para a completa regulação da população.¹⁰ As provas históricas das ações biopolíticas podem ser encontradas, ainda hoje, nas longas listas depositadas em gigantescos arquivos governamentais de diversos países. As listas revelam várias informações sobre uma determinada população, como por exemplo, o número de nascimento, de mortalidade, o nível de saúde e a longevidade das pessoas.¹¹ A partir dessa análise do poder, Foucault começou a penetrar nas práticas de governo desenvolvidas pelo Estado, cada vez mais a questão da governamentalidade ficava visível.

As inúmeras técnicas e estratégias utilizadas para a disciplina dos corpos (poder disciplinar) e a regulação da vida das populações (poder biopolítico), desde o século XVIII até os dias atuais, configuram o que Foucault chamou de biopoder.¹² As análises sobre o biopoder, feitas pelo filósofo francês, durante sua fase genealógica, encontram-se desenvolvidas, na sua maior parte, em alguns dos seus cursos proferidos no *Collège de France*.¹³ São eles: *Em defesa da sociedade* (1976), *Segurança, Território e População* (1978), *Nascimento da biopolítica* (1979) e *Do governo dos vivos* (1980), assim como no último capítulo do livro *A história da sexualidade: a vontade de saber*, intitulado, *Direito de Morte e poder sobre a vida*.

É importante perceber que as duas fases - arqueológica e genealógica-desenvolvidas por Michel Foucault, no conjunto de sua obra, se relacionam e se complementam, pois ao mesmo momento em que um poder é exercido sobre um determinado sujeito, um saber sobre esse mesmo sujeito também é produzido.

9 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhe. 25ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 119.

10 FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, vol. 1. *A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 151.

11 PELBART, Peter, Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*, São Paulo: Editora: Iluminuras, 2003. p. 57.

12 FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, vol. 1. *A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 153.

13 A maior parte dos cursos ministrados por Foucault no *Collège de France* que abordam o tema do poder, já se encontram traduzidos para o português.

Depois de desenvolver uma análise do saber e do poder em que os sujeitos aparecem caracterizados como produtos dessa relação, Foucault procurou analisar como os sujeitos se constituíam a partir de um poder que exercem sobre si mesmos, em uma prática de autoformação ou autogoverno. Esse terceiro momento das pesquisas do pensador francês é denominado de fase ética e pode ser encontrado no volume II e III do livro *História da sexualidade*, respectivamente intitulados, *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* (1984) e principalmente nos últimos cursos realizados no *Collège de France: A hermenêutica do sujeito* (1982), *O governo de si e dos outros* (1983) e *A coragem da verdade* (1984). Foi nos estudos que abordam as práticas de autoformação que o filósofo descobriu as técnicas de si capazes de proporcionar aos sujeitos um posicionamento autônomo em relação ao poder.

Frente aos trabalhos da fase arqueológica e genealógica (em que o sujeito aparecia constituído como um produto da relação entre o saber e do poder) e nos trabalhos da fase ética (em que o autor apresenta um sujeito que, por meio de exercícios sobre si mesmo, é capaz de se constituir como um sujeito autônomo) surge a seguinte questão: Como é possível ao sujeito ser autônomo se ele está atrelado a uma rede de relações de poder que o submete diariamente a um estado de dominação?

Algumas pistas podem ser encontradas no percurso traçado por Foucault em sua fase ética, mais especificamente em seu curso *A hermenêutica do sujeito* proferido no *Collège de France* em 1982. Nesse curso o pensador francês procurou investigar as diversas técnicas de si que serviam, entre outras coisas, como uma ferramentalização do sujeito para não se deixar dominar. Foucault inicia o curso apresentando a noção de cuidado de si como um conjunto de formulações teóricas e práticas que tiveram grande importância na antiguidade para a formação do sujeito. Os conjuntos teóricos e práticos eram chamados pelos gregos de *epimeleia heautou* (traduzidos por “ocupar-se de si” e “cuidar de si mesmo”) e *gnôthi seauton* (traduzido por “ter de se conhecer a si mesmo”). Cuidar de si mesmo e conhecer a si mesmo eram modos de agir teóricos e práticos regularmente associados à prática de si. Essas práticas se constituíam em regras de conduta que, a partir de determinados procedimentos, levariam o sujeito a alcançar certa relação de domínio e controle sobre si, com o objetivo de atingir certo modo de ser.

As práticas de si eram altamente valorizadas, devendo ser seguidas ao longo de toda a vida e permanentemente atualizadas. Contudo, as práticas de si não eram tidas como leis universais válidas para todos os indivíduos, independente de sua condição

social. Segundo o pensador francês o cuidado de si era um privilégio, uma marca de superioridade social em relação àqueles que não podiam praticá-la, mas acrescenta que não eram apenas as pessoas mais abastadas que as realizavam; essa prática era difundida entre outros segmentos sociais, mesmo que de forma tímida. Aos poucos o cuidado de si mesmo, que era um preceito de vida bastante difundido na sociedade grega, passou a ser incorporado aos princípios filosóficos. Mesmo com a incorporação desse preceito de vida ao princípio filosófico, a característica central do cuidado de si como uma atividade teórica e prática se manteve durante toda a filosofia antiga. A absorção do cuidado de si pelos filósofos, como nos mostra Foucault, pode ser encontrada explicitamente no discurso de Dioniso de Prusa:

(...) é junto aos filósofos que se encontra todo conselho sobre o que convém fazer; é consultando o filósofo que se pode determinar se se deve ou não casar, participar da vida política, estabelecer a realeza ou a democracia, ou outra forma qualquer de constituição.¹⁴

É interessante lembrar que os procedimentos do cuidado de si ganhavam ou perdiam determinadas particularidades e finalidades dependendo do momento histórico em que eram praticados. Para melhor compreender as mudanças ocorridas com as práticas de si durante a antiguidade, iremos agrupá-las em dois períodos:

1- Período da Antiguidade Clássica de modelo socrático-platônico: o cuidado de si se relacionava com a política, a pedagogia e com o conhecimento de si.

Para estudar o período clássico, Foucault problematiza a relação do cuidado de si a partir dos estudos de Alcibíades. Nesse momento histórico ocupar-se de si não era uma simples preparação momentânea para a vida, era uma forma de vida. Alcibíades sabia que deveria cuidar de si, na medida em que queria se ocupar dos cidadãos atenienses. Havia uma relação inseparável do cuidado de si com a política, mas para isso se concretizar a formação pedagógica era o ponto inicial.

A preocupação com a formação do indivíduo se impunha devido aos defeitos da pedagogia ateniense, pois a partir daquele momento governar os outros era primeiro saber governar a si próprio. Nesse período a formação pedagógica do indivíduo ganhou destaque. O que se buscava era:

a) Desaprender ou desenvolver uma função crítica. A prática de si permitia a eliminação dos maus hábitos e das falsas opiniões que se podia receber da massa e dos maus mestres, dos parentes e do meio.

¹⁴ Ibidem, p.166.

b) Enfrentar ou desenvolver uma função de luta. A prática de si, nessa modalidade de aprendizado, era tida como um combate para armar e instrumentalizar um indivíduo para a vida toda e não apenas prepará-lo para o futuro.

c) Cuidar ou desenvolver uma função curativa e terapêutica. Nesse caso, a prática de si visava despertar no indivíduo a preocupação com as doenças da alma. O medicamento seria uma boa formação de si mesmo.

Além dessas funções acima listadas, para melhor desenvolver o cuidado de si, havia ainda a preocupação pedagógica em relação à escolha do mestre. Essa escolha era importante porque o cuidado de si era também construído a partir dessa relação. Assim Foucault observa: “Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre”. E completa: “Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo.”¹⁵

Havia outras formas de obter ajuda para desenvolver o cuidado de si. Foucault relaciona algumas delas: organizações escolares estritas como a escola de Epiteto; os conselheiros privados; as relações familiares; as relações de proteção; as relações de amizade e, cada vez com menos frequência, as relações erótico-afetivas.

No modelo socrático-platônico fica explícito a ligação do cuidado de si com a política, isso ocorre porque o cuidado de si passava pelo reconhecimento da ignorância do sujeito, que para governar os outros precisava cuidar de si.

2- Período da Antiguidade Tardia, de modelo epicurista, estóico e cínico. O sujeito se relacionava com os objetivos que deveriam ser alcançados com a prática de si, numa espécie de formação ética. Nesse momento o conjunto de práticas do cuidado de si mesmo era designado pelo termo *askesis*. A *askesis* era constituída pelo conjunto de técnicas aprendidas para não se deixar perturbar pelas emoções. Essas técnicas eram formadas por discursos verdadeiros, que deveriam ser conhecidos e incorporados à vida das pessoas. Foucault problematiza a posse da *askesis* pelos sujeitos dividindo-a em três questões para melhor estudá-la: (a) Da natureza dos discursos; (b) Da existência em nós desses discursos verdadeiros; (c) Do método da apropriação desses discursos.

As discussões entre as escolas filosóficas foram abundantes a respeito da natureza dos discursos. Foucault exemplifica essas discussões mostrando que entre os epicuristas o conhecimento desses discursos era algo necessário para se preparar para os

15 FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito. Tradução: Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 73.

acontecimentos da vida. Já entre os estóicos havia uma divisão, alguns grupos davam maior importância aos princípios teóricos ou como se deveria conhecer essas verdades e outros, ao contrário, davam maior importância às práticas ou como elas deveriam ser incorporadas e praticadas em suas vidas.

A existência dos discursos verdadeiros no sujeito era entendida como algo importante e necessário para o futuro, pois o sujeito deveria tê-los a disposição caso houvesse necessidade, não como uma simples lembrança, mas como um princípio interior, uma voz sempre pronta a tranquilizá-lo.

Havia técnicas específicas para se apropriar, da melhor forma possível desses discursos verdadeiros, como as de escuta, de escrita e de voltar-se para si. A primeira técnica compreendia a atitude de se por atento a escuta para reter ao máximo aquilo que foi dito. A segunda técnica dava importância à escrita pessoal, ou melhor, a maneira como se tomam as notas de leitura (*hypomnēmata*), de conversas e reflexões que se ouve ou se faz de si mesmo. A terceira técnica procurava fixar os discursos verdadeiros por meio de exercícios de memorização. As técnicas apresentadas tinham como objetivo equipar o sujeito de uma verdade que não residia nele e que ele não conhecia.

Existiam ainda exercícios que se realizavam cotidianamente. Podiam ser divididos em de resistência/abstinência e os que constituíam os treinamentos em forma de pensamento. Os de resistência/abstinência eram exercícios que se efetuavam corporalmente, como as práticas de abstinência, de privação ou de resistência física. Os que constituíam os treinamentos em forma de pensamento estavam ligados ao *praemeditatio malorum* (meditação dos males futuros). Esse exercício, como nos diz Foucault, gerava muita controvérsia. Essa polémica existia porque os estóicos se comprometiam com sua prática e os epicuristas a rejeitavam. Os epicuristas acreditavam ser inútil sofrer antecipadamente de males que não haviam acontecido e que era mais válido exercitar-se com pensamentos que traziam lembranças dos prazeres passados para melhor se proteger dos males. Por outro lado, os estóicos acreditavam ser útil imaginar o pior, pois só assim o sujeito estaria preparado para os acontecimentos do futuro.

Entre os exercícios de resistência/abstinência e os treinamentos em forma de pensamento, encontrava-se outra série de práticas destinadas a direcionar o sujeito à prova de si mesmo. Entre elas, destacam-se a dos controles das representações e dos exercícios da morte (*melete thanatou*). No controle das representações, o sujeito deveria

estar atento às representações que povoam o seu pensamento, para saber se é ou não afetado por elas e qual seria a razão de sê-lo ou não. Por meio, dos exercícios da morte (*melete thanatou*) buscava-se, através de uma análise retrospectiva da vida, julgar as próprias ações. O exercício deveria ser feito todos os dias e cada dia tomado como o último a ser vivido.

No modelo epicurista, estóico e cínico o cuidado de si estava ligado ao caráter ético, pois estava relacionado ao aspecto auto-formador e auto-corretivo do sujeito. O que se buscava era governar a si mesmo para se constituir eticamente.

Ao relacionarmos os dois períodos, o de modelo socrático-platônico e o de modelo epicurista, estóico e cínico, e suas inúmeras práticas de si, percebemos que elas constituíam o sujeito como um ponto de resistência ético e político às diversas formas de dominação. Ética pelo fato do sujeito enfrentar a si mesmo constantemente para manter um autogoverno sobre si. As experiências éticas que formavam o sujeito antigo podem ser encontradas nos diversos exercícios do cuidado de si, denominados de *askesis*. Esses exercícios levavam os sujeitos moldarem uma *technè tou bio*, ou seja, uma arte de viver ou uma arte de si. Essa arte era aprendida e exercida sempre em relação com outros sujeitos. A presença do cuidado de si, em um determinado sujeito, era uma marca que o distinguia dos demais e o tornava uma referência para os outros sujeitos.

A respeito da ética, dois pontos devem ser ressaltados. O primeiro ponto é que o sujeito na antiguidade não dependia de leis ou obrigações religiosas impostas - como padrões universais organizados por um centro de poder - para se constituir como um sujeito ético. Ao contrário, as escolhas eram feitas a partir dos ensinamentos de outros sujeitos que praticavam o cuidado de si, e que o sujeito principiante adotava livremente para obter um domínio cada vez maior sobre si mesmo.¹⁶ O segundo ponto a ser notado é que a ética não era compreendida como uma instância julgadora da moral humana, mas sim como uma construção que o sujeito fazia de si mesmo.

Política porque, uma vez governando a si mesmo, o sujeito estaria preparado para exercer o poder de governo sobre os outros. Sabendo governar a si mesmo, o sujeito estava apto para elaborar ações mais ou menos refletidas e calculadas para agir

16 DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 316.

sobre as possibilidades de ação dos outros. Enfim, a experiência ética e política do cuidado de si levava o sujeito antigo a controlar e limitar o seu poder.

Se atualizarmos a perspectiva do cuidado de si para os nossos dias, e sutilmente inseri-la na perspectiva da relação de poder, podemos dizer que o cuidado de si proporcionaria ao sujeito que participa das relações de poder a possibilidade de alterá-las. Segundo Foucault, qualquer relação humana, mesmo a mais comum - como a comunicação verbal, as relações amorosas, as relações institucionais ou econômicas - são relações de poder e como tal podem se encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas, como ainda ser modifica pelo sujeito.¹⁷ Pensando nas múltiplas relações de poder que o sujeito contemporâneo vivência, o filósofo francês distinguiu três formas gerais de relações de poder: 1º) as relações estratégicas; 2º) estados de dominação; 3º) as técnicas de governo.¹⁸

As relações estratégicas ocupam no interior das relações de poder um local de destaque, pois são por meio delas que os sujeitos autônomos têm a possibilidade de colocar em ação estratégias para modificar as situações que se encontram. Outra relação de poder que encontramos na maior parte das relações sociais são aquelas chamadas de estados de dominação. Essas relações em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes sujeitos uma estratégia que as modifique, na maior parte das vezes, são pautadas por relações que não permitem qualquer mudança na configuração de poder instaurada. Os estados de dominação podem ser caracterizados pelas ações de um grupo ou de um indivíduo que bloqueia e cristaliza um campo de relações de poder. Isso ocorre quando um sujeito ou grupo social faz uso de instrumentos econômicos, políticos e/ou militares para impor aos outros as suas vontades. Entre as relações estratégicas e os estados de dominação, temos as técnicas de governo, ou seja, um conjunto de práticas que tem como fim instrumentalizar as estratégias que um sujeito pode traçar em relação aos outros. As técnicas de governo desempenham um papel central nas relações de poder, porque é através delas que as relações estratégicas podem ser abertas, ou pelo contrário, os estados de dominação podem se prolongar.¹⁹

17 FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 210. p. 276.

18 FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 210. p. 285. Esse tema é trabalhado na parte final do livro *As revoluções do Capitalismo* do pensador italiano Maurizio Lazzarato.

19 LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução: Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 251-252.

Podemos dizer que Foucault falava das relações de poder como um grande jogo de tabuleiro, e dos sujeitos como um jogador/peça que compõe o jogo. Mas não dos jogos que normalmente estamos acostumados, onde os posicionamentos e os movimentos das peças são pré-determinados, o pensador francês queria nos falar de um jogo em que o movimento das peças parecesse com as relações de poder entre os sujeitos. Com certeza o jogo seria o Go.²⁰ Nesse jogo as casas são posicionadas na interseção entre as linhas que formam os quadrados, e não nos próprios quadrados. Não vivemos cada um em seu quadrado, habitamos a interseção, sempre estamos no cruzamento entre várias coisas. Durante o jogo, as peças não são movimentadas. Elas são colocadas estrategicamente no tabuleiro, um jogador por vez. Nenhuma peça pode ser posta num lugar onde não haja liberdade de ação. Isso se assemelha a capacidade estratégica, dentro das relações de poder, de cada um mudar a situação em que se encontra. Porém, existe certa “noção” de movimento, uma vez que as pedras vão sendo colocadas “sobre a linha” para aumentar o espaço de domínio de um jogador sobre determinada região do tabuleiro e consequentemente sobre o outro jogador. As peças podem ser capturadas, caso sejam totalmente cercadas pelas peças do adversário. Como no jogo, nas relações de poder entre os sujeitos, encontraremos inúmeras situações que a capacidade estratégica de cada sujeito em mudar sua situação estará bloqueada, impedindo qualquer mudança nas relações estabelecidas. O jogo deve ser conduzido de modo a obter o máximo de território para si, para isso ocorrer o jogador é estimulado a criar técnicas de posicionamento para se defender e impedir a captura. Da mesma forma que ocorre no jogo de Go, o sujeito deve se preparar, se instrumentalizar, cuidar de si para resistir as relações que se apresentam como um estado de dominação. Só assim, o sujeito estará preparado para produzir relações reversíveis, abertas ao novo.

Retomando a pergunta central deste texto, podemos dizer que há a possibilidade do sujeito ser autônomo mesmo estando submetido a uma rede de relações de poder que buscam dominá-lo. É nessa direção que a obra de Foucault nos leva, pois nas duas primeiras fases de seu pensamento, o poder e o saber são caracterizados como instâncias produtoras dos estados de dominação, e os sujeitos são constituídos por práticas de dominação. Já na sua última fase, o poder é mostrado como uma relação que permite ao sujeito alcançar a autonomia por meio de um cuidado de si. Contudo, para que isso ocorra, o sujeito tem que se preparar cotidianamente contra as formas de dominação,

²⁰ As informações básicas sobre o GO foram extraídas da página: <http://go.alamino.net/aprendajogargo/regras-basicas/> em: 19 de janeiro de 2012.

adquirindo estratégias de resistência (técnicas de si), ali mesmo, dentro (e não fora) das relações de poder. Como no jogo Go, o sujeito precisa criar técnicas de posicionamento para se defender, adquirir espaço, criar novas jogadas e impedir a captura.

O jogo das relações de poder na instituição escolar: visão geral

Foucault situa as origens das instituições disciplinares - escolas, prisões, manicômios, hospitais e asilos, etc. - por volta dos fins do século XVIII e início do século XIX. Foi durante esse período que o crescimento populacional e econômico, proporcionado pela revolução industrial, tornou necessário novos controles sociais. O que se buscava por meio das novas formas de dominação era ligar o sujeito a um novo processo de produção. Entretanto, para que o fim fosse alcançado, os sujeitos deveriam passar ao longo de sua existência por uma série de instituições que lhes proporcionariam, não apenas uma vigilância de seus atos, mas, sobretudo o bloqueio de possíveis ações que pudessem ser realizadas. As instituições disciplinares serviam como uma espécie de ortopedia social, pois corrigiam e preveniam possíveis deformidades do corpo produtivo.²¹

Para que a ação ortopédica sobre o sujeito fosse realizada de maneira satisfatória, foi desenvolvido nessa época o *Panopticon*, uma forma arquitetônica que deveria ser usado como modelo por uma série de instituições. Eis a descrição do *Panopticon* feita por Foucault:

O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo.²²

O *Panopticon*, idealizado pelo inglês Jeremy Bentham, tinha como uma de suas características principais a vigilância permanente sobre os sujeitos para constituir um saber sobre cada um deles. Tal saber era utilizado para determinar se o sujeito estava agindo como se devia, conforme a regra, a norma. Caso agisse como o esperado haveria

21 FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3ª Edição. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003. p. 86.

22 Ibidem. p. 87.

uma recompensa, caso contrário, seria corrigido por meio de punições. O objetivo maior era disciplinar para normatizar o sujeito.

Da mesma forma que as outras instituições, a instituição escolar passou a perseguir o objetivo normatizador, para isso começou a adotar o controle do tempo, a organização do espaço, os exames, as punições, as recompensas, as hierarquizações, ao mesmo tempo em que extraia um saber de todos os institucionalizados. Dessa normatização nasceu o saber pedagógico que “se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.²³ Para dizer de outra forma, o saber pedagógico moderno nasceu da observação, classificação, análise e registro dos jovens estudantes e só pôde continuar existindo na medida em que acumulou material para o aperfeiçoamento de novas formas de controle.

Um pouco depois, as instituições disciplinares se configuraram em instituições biopolíticas para servirem aos interesses governamentais na produção de informações reguladoras da vida da população. Isso não significa que as instituições tenham deixado de lado o poder disciplinar, ao contrário, elas adaptaram o poder disciplinar ao poder biopolítico de regulação da vida. Novamente a instituição escolar estava presente nessa forma do poder atuar, produzindo a partir de dados escolares, informações preciosas para as administrações governamentais. Ao trilhar o caminho do biopoder (poder disciplinar e biopolítico) a instituição escolar se consolidou historicamente como uma instituição a serviço do Estado.

Atualmente, a instituição escolar (particular ou pública) assegura a manutenção do biopoder reproduzindo e fixando na maioria dos sujeitos, que vivenciam as práticas escolares, relações de poder típicas de um estado de dominação. Não devemos esquecer: os estados de dominação são relações de poder que impossibilitam aos diferentes sujeitos utilizarem estratégias que modifique as relações estabelecidas. As táticas de manutenção dos estados de dominação podem ser observadas se prestarmos atenção nas ações pedagógicas, nas relações hierárquicas e nas punições empregadas na instituição escolar. Eis alguns exemplos:

23 FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3º Edição. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003. p. 122.

A maior parte das ações pedagógicas destinadas à prática docente é imposta de cima para baixo por uma regra ou lei, cabendo ao professor incorporá-las se não quiser ser punido. Entre as inúmeras leis e regras pedagógicas destacamos aquelas que: determinam os conteúdos que devem ser ensinados; estabelecem uma organização estanque dos conteúdos curriculares, sem qualquer interconexão entre os saberes; impõem aos professores a retenção dos estudantes por falta de assiduidade; fixam um número elevado de estudantes por sala; obrigam o professor a classificar os estudantes por meio de exames avaliatórios.

As relações hierárquicas estabelecidas na instituição escolar seguem um modelo vertical de organização, pois o cumprimento das leis e das regras é fiscalizado oficialmente por um superior. No caso dos professores e dos outros funcionários, os coordenadores e diretores cumprem essa função, no caso dos estudantes é primeiro o professor e depois o diretor que exercem esse papel.

As punições empregadas na instituição escolar, destinadas aos estudantes e aos funcionários podem ser variadas: indo das punições oficiais às não oficiais. Entre as punições oficiais direcionadas aos estudantes, destacamos: os sermões da diretora ao estudante na presença dos seus pais, as clássicas suspensões das aulas para o estudante “transgressor” e, em casos mais graves, a transferência compulsória do estudante (a antiga expulsão). Dentre as punições não oficiais direcionadas aos estudantes, destacamos: a não pontuação do aluno, impedindo que ele não alcance a nota ou conceito máximo em determinada disciplina; ser retirado pelo professor para fora da sala de aula; a obrigatoriedade da permanência do estudante na sala sem frequentar atividades recreativas oferecidas pela escola. Entre as punições oficiais direcionadas aos funcionários, destacamos: o não pagamento de bônus para os funcionários das escolas que não atingirem o índice oficial estipulado pelo Estado; a não concessão de férias prêmio por quinquênio trabalhado; diretamente relacionado com o professor temos a perda de pontuação para a atribuição de aulas e aos outros funcionários a perda de pontos que possibilitaria, caso fosse necessário, uma remoção de unidade. Já entre as punições não oficiais direcionadas aos funcionários, temos: a perseguição explícita e implícita, que vai desde a não adequação de um horário ao rigor demasiado grande na cobrança das atividades prestadas pelos funcionários. Os exemplos poderiam ser estendidos, mas o nosso objetivo, neste momento, não é catalogar o oficial e o não oficial (podemos chamar de oficioso) cotidiano de uma instituição escolar e sim,

exemplificar com “imagens”, tão bem conhecidas por estudantes e funcionários, as relações de dominação que vigoram entre os muros escolares.

Ao mesmo tempo em que o biopoder utiliza-se das relações de dominação de forma negativa, como uma espécie de “repressão”, ele ainda consegue fazer uso desse mesmo poder de forma positiva, procurando estimular o sujeito. Não é sem motivo que a instituição escolar faz uso de um jogo binário de negatividades e positivities sobre os sujeitos - pune e recompensa; desclassifica e classifica; condena e absolve; desprestigia e prestigia; deslegitima e legitima; invisibiliza e visibiliza; etc. – para reproduzir os estados de dominação.

A forma negativa e positiva do biopoder atuar na escola aponta para o fato incontestável da existência de relações de poder caracterizadas como estados de dominação, no entanto, devemos buscar compreendê-las como relações que estão aquém da instituição escolar e como tal também podem ser alteradas.²⁴ Convém lembrar, mais uma vez, que Foucault não nos fala do poder como uma estrutura política pertencente a um governo, a uma instituição pública ou privada, a uma classe social dominante, mas de um poder sempre presente nas relações humanas, em que cada sujeito procura dirigir a conduta do outro em uma espécie de enfrentamento constante.²⁵ Deste modo, as relações de poder podem ser alteradas, não como uma idealizada guerra de liberação que colocaria o sujeito fora do poder e o transformaria definitivamente em um ser feliz e pleno, mas como uma possibilidade constante de novas relações de poder, em que as relações estratégicas possibilitariam ao sujeito uma efetiva prática de liberdade no interior dessas relações.

A prática da liberdade na instituição escolar seria uma forma de transformar as ações dos sujeitos que frequentam a escola em ações ativas, produtivas e criadoras, ao mesmo momento que seria um investimento contra as ações reativas, reprodutivas e despotencializadoras que imperam nessa instituição. Todavia, quem iria praticá-la? Todos aqueles que se insubordinarem voluntariamente (sujeito autônomo, sujeito do cuidado de si), sejam eles: estudantes, professores, coordenadores, diretores ou demais funcionários que participam das relações de poder na instituição escolar. Se as relações

24 FOUCAULT, Michel. “O sujeito e o poder”. In.: Dreyfus, H.; Rabinow, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.290.

25 FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 210. p. 276.

de poder podem ser comparadas com as regras de um jogo oriental, esse é o momento de fazermos do nosso campo de experiência escolar um tabuleiro de Go.

Referências Bibliográficas:

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A Coragem da Verdade**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A hermenêutica do Sujeito**. Tradução: Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A ordem do discurso**. 15º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3º Edição. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 9º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ética, Sexualidade, Política**; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **História da Loucura: na idade clássica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. 8º Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **História da Sexualidade, vol. 1. A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18º edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **História da Sexualidade, vol. 2. O Uso dos Prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6º edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade, vol. 3. O cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 4ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do Poder.** Org. e trad. Roberto Machado. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

_____. **O nascimento da clínica.** Tradução de Roberto Machado. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **O Governo de Si e dos Outros.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. “**O sujeito e o poder**”. In.: Dreyfus, H.; Rabinow, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução: Andréa Daher; Consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

_____. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramalheite. 25ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo.** Tradução: Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder.** In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

MUCHAEL, Salma. Tannus. **Foucault, simplesmente: textos reunidos.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PELBART, Peter, Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica.** São Paulo: Editora: Iluminuras, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2ª Ed. 1ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Disponível em: <http://go.alamino.net/aprendajogargo/regras-basicas/> acessado em: 19 de janeiro de 2012.

**Ensayar la experiencia educativa:
Michel Montaigne y la formación pedagógica**

Guillermo Marini

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Este artículo propone que la noción de experiencia de Michel de Montaigne nos permite abordar a la formación pedagógica como un saber personal antes que como una serie de disciplinas. Sostendremos que la experiencia supone una toma de posición epistemológica desde la cual el conocimiento que la persona tiene de sí misma se expande por sobre los contenidos recibidos por instrucción, y puede abrirse a una consideración más rica de la educación. Por una parte, presentaremos a la instrucción como aquél modo de concebir la educación al cual Montaigne se enfrenta. La instrucción se basa en una serie de datos que deben ser ordenados para volver a representar en el alumno el mismo conocimiento que el maestro tiene. Por esto, la instrucción depende de una concepción memorística de la educación, de la que se excluyen las relaciones personales e inéditas que alumno pudiera haber establecido entre los datos de la realidad. Así, educar es transmitir y desglosar un canon de contenidos. Por otra parte, presentaremos a la experiencia como un itinerario de educación personal del que Montaigne es testigo en la medida en que va escribiendo sus Ensayos. La experiencia es una acción que oscila entre el dudar y el juzgar como medios para alcanzar un conocimiento personalmente original. Por esto, se implica en una concepción dinámica de la educación, en la que verdadera formación emerge desde la persona, se puede comunicar a los demás, e impacta rítmicamente en la misma persona. Así, educar es degustar y asimilar la realidad cotidiana que nos toca vivir. Finalmente, el artículo propondrá la redacción de ensayos de posición educativa como una actividad capaz de llevar a la formación pedagógica del siglo XXI el potencial de la experiencia de Montaigne. El énfasis de esta actividad no estará en ofrecer soluciones sino en descubrir las distintas perspectivas desde las cuales el maestro enfrentará su tarea. Estos ensayos podrían constituirse en un ejercicio formativo en cuanto invitan al maestro a mostrarse honestamente frente sí mismo y a sus alumnos.

Palabras clave: Montaigne, experiencia, saber, educación, ensayo.

“Decir lo que sentimos, Sentir lo que decimos,
Concordar las palabras con la vida.”

Séneca, Epístola 106.

En 1571, el Caballero Michel de Montaigne comenzó una aventura educativa. Golpeado en el ánimo por la muerte de su amado padre y por las atrocidades que sus propios conciudadanos se infligían a causa de las Guerras de Religión, este joven de 38 años decidió abandonar definitivamente la vida pública y recluirse en la torre de su castillo. Allí, en su biblioteca circular, acompañado de una de las mayores colecciones privadas de libros de la época, Montaigne se embarcó en lo que él creyó sería una despedida “en libertad, tranquilidad y ocio” de su vida. Y en estas condiciones empezó a escribir.

En sus Ensayos, redactados en esa soledad autoimpuesta durante un espacio de veinte años, Montaigne nos va haciendo partícipes de un experimento del que probablemente él fue el primer espectador en la historia: describir la propia experiencia de vida como un modo de conocerse a si mismo y de explorar qué significa vivir una vida plenamente humana.²⁶ Desde la silla de su escritorio Montaigne “dirigirá su mirada hacia fuera como en íntima introspección” (Aguilera, 1991). En el fulgor de las Guerras de Religión entre el rey católico y protestante, dará consejo a los dos abogando por la paz; ante la novedad del descubrimiento de América, investigará las costumbres de los pueblos de Brasil; y, simultáneamente, dedicará largas horas a mostrar sus propias inconsistencias y ambigüedades.

Lo que abordaremos inmediatamente será la relación entre experiencia y ensayar como las dos acciones fundamentales desde las que Montaigne teje su obra. Luego, aprovecharemos este aporte para tensionar dos características que encontramos en Facultades de Educación: la falta de consideración de la experiencia de los alumnos como ocasión de aprendizaje para ser docentes, y el escaso acompañamiento que los profesores hacemos de las prácticas profesionales de nuestros alumnos. Finalmente, propondremos al ensayo de posición pedagógica como un medio para visibilizar y hacer más consientes las distintas perspectivas desde las cuales los profesores articulamos nuestro trabajo.

²⁶ Ver “Del autor al lector” texto del mismo Montaigne que prologa sus Ensayos.

La relación entre experiencia y ensayar

La experiencia es para Montaigne un modo de conocer. Cuando los alcances que la ciencia y la instrucción le han dado a la razón para conocer encuentran su límite, la experiencia surge como un camino alternativo para seguir conociendo. Madre de la acción y precursora del juicio, la experiencia parece ser para Montaigne la forma menos pretenciosa y más genuinamente humana de hacernos del mundo. Es cierto que poco antes de morir Montaigne destaca que la experiencia es más débil e imperfecta que la razón pero pareciera que de estos defectos surgen precisamente las notas más características que la definen como un verdadero modo de conocer.²⁷

La experiencia es débil en cuanto sobrevive únicamente en el individuo, puede nacer con un hombre cualquiera y morir junto a él; y más que alzándose hacia éxtasis místicos o sumergiéndose en los desechos de nuestras vísceras, la experiencia se muestra plenamente en la cotidianidad de la vida humana. Además, la experiencia es siempre imperfecta en cuanto carece de la posibilidad de abstraerse y transmitirse universalmente. Esto se ve en lo que podríamos llamar su registro epistemológico puesto que la experiencia no logra escapar jamás del ser humano particular. Dicho de otro modo, la experiencia no tiene pretensión ni posibilidad de constituirse en un sistema de conocimiento.

En este sentido, la experiencia es un conocer que vive “desde” la propia vida, es una forma de preguntar pero conmigo mismo siempre incluido en la pregunta. Por ejemplo, es notable la calidad de las críticas que Montaigne va dedicando a sus médicos a medida que redacta los Ensayos. A los 45 años, Montaigne empezó a sufrir de cálculos renales y recurrió responsablemente al médico para curarse. El problema fue que cuando el médico preguntó por los síntomas de la enfermedad y le recetó un tratamiento para curarla éste contradecía los hábitos de comida y descanso que habían hecho de Montaigne un hombre sano desde niño. Frente al catálogo de instrucciones que indicaban cómo curar los cólicos en base a los males de muchos otros enfermos, la voz de este enfermo evidenció la distancia entre diagnósticos con pretensión de

²⁷ 3, XIII, 904. Para evitar confusiones entre las distintas ediciones de los Ensayos, he optado por este formato de cita que indica número de libro, número de ensayo, y página según la edición de Porrúa de 1991.

objetividad y los malestares que atraviesan al individuo concreto. ¿Cómo será posible curar a la enfermedad sin cuestionarla desde el mismo enfermo?²⁸

En esta línea quiero proponer que el conocer de la experiencia no es otra cosa que reconsiderar la propia vida una y otra vez, tomando esta investigación seriamente como una ocasión de aprendizaje. No se trata aquí de que Montaigne sea un masoquista que disfrutaba con ponderar su enfermedad como un tema de tesis sino que al repetir su enfermedad, es decir, al volver a cuestionarla, fue descubriendo poco a poco los aprendizajes que venían desde el cálculo renal. No sin un poco de humor nos cuenta: de la tranquilidad que le da el tener confirmada la causa de su dolor, y de cómo llega a la conclusión de que es inútil quejarse de un dolor que no se puede evitar, y de cómo toma la firme resolución de no abandonar la cabalgata que además de ser un ejercicio noble que trae aire a los pulmones, tiene para él la virtud de pulverizar sus molestas piedras. ¡Y del placer de expeler la pérdida!²⁹

Además, como consecuencia de abordar a la experiencia como un modo de conocer es que Montaigne descubre que ésta guarda una relación peculiar con la memoria. En este punto Montaigne se enfrenta de lleno a una forma de entender el conocimiento que se reduce a la acumulación de datos, lo que hoy llamaríamos “bagaje intelectual”. Lo que aquí es problemático no es que uno pueda llegar a desarrollar la capacidad de retener y reproducir datos sino que tal capacidad tenga un impacto nulo en la vida del individuo y termine por constituirse en el fin último al que pueda aspirar una persona educada. Siguiendo con las analogías del sistema digestivo que tanto le gustan, Montaigne precisa: “Es signo de indigestión y crudeza arrojar la carne tal y como se ha comido. El estómago no funciona como es debido si no transforma la sustancia y la forma de lo que le dieron para nutrirse.”³⁰

No quiero con esto decir que Montaigne rechaza el poder de la memoria para la educación. Es evidente que al hablar de experiencia aludimos a la memoria como una custodia de conocimientos pero, y este es el punto crucial, la memoria no debiera estar depositada sino encarnada. Gustave Thibon (1965) nos puede ayudar a acercar este argumento a nuestros días al desafiarnos a pensar que el si bien la educación supone siempre datos de la realidad, el alumno debe ser capaz de crear relaciones personales e

²⁸ “Describen los médicos nuestros males como describe un pregonero un caballo o perro perdido, diciendo que es de tal pelaje, talla y clase, pero sin saber conocerlo si se le presentaran” (3, XIII, 917)

²⁹ 3, XIII, 927-931

³⁰ 1, XXV, 107

inéditas entre aquellos datos. El dato por sí solo, por más que esté sólidamente preservado en la memoria, no constituye nunca una experiencia ya que le falta ser ejercitado por el hombre.³¹

Hemos dicho hasta aquí que la experiencia supone un modo de conocer que me incluye a mí mismo en la acción de conocer. Dijimos además que la experiencia implica una consideración seria de lo más cotidiano en tanto ocasión de aprendizaje. Aquí, remarcamos la exigencia que la experiencia le pone a la memoria para resguardar lo que se vive no como un dato inerte sino como la fuente de nuevas relaciones entre aquellas vivencias. De estas primeras consideraciones surge, entre otras, la pregunta por cómo se puede hacer ver el proceso mediante el que la experiencia se despliega. La indicación de Montaigne es clara: la acción que muestra a la experiencia es el ensayar.

Ensayar

Para Montaigne, ensayar es el ejercicio de explorar y avanzar la experiencia a través de la palabra escrita. Detengámonos un momento en la etimología de esta palabra para dejar ver las riquezas que aquí confluyen. Cuando en el Español del siglo XXI leemos “ensayar” entendemos matices de “intentar, experimentar, acometer.” Todos ellos están ciertamente en el Gascón que maneja Montaigne y con el que compartimos al Latín como madre. Sin embargo, en el “ensayar” de Montaigne hay algo más. En el siglo XVI “ensayar” era un sinónimo de “saborear” (Rey, 1994).³² Así, el ensayo se presenta como la expresión de una experiencia que se degusta sostenidamente para conocerla más hondamente, como aquellas músicas que uno escucha y vuelve a escuchar después de un tiempo sin tedio, encontrando cada vez nuevas capas de significado. Un indicio directo de esta práctica está en las tres revisiones integrales que Montaigne hizo a su obra, cada vez incluyendo y quitando líneas enteras pero siempre manteniendo los títulos de cada ensayo y el orden estructural del texto.³³

Decíamos más arriba que la experiencia supone un modo de preguntar conmigo mismo. Podríamos afirmar ahora que el ensayar es el desarrollo explícito de esta pregunta. Hay aquí una precisión que vale el esfuerzo intentar presentar sin ambigüedades: Hablo del tipo de relación entre quien escribe el ensayo y la experiencia

³¹ “(...) si el niño toma por suyas las opiniones de Jenofonte o de Platón, de ellos serán y no de él. Quien a otro sigue, no sigue nada ni encuentra nada, ni siquiera busca nada” (1, XXV, 108)

³² “Sólo me ocupo de mí, me considero sin cesar, me fiscalizo, me paladeo” (2, XVII, 567)

³³ “Los sabios hablan y expresan sus ideas con más especificación y minucia; pero yo, que sólo sé y veo aquello que el uso me informa, presento las mías sin regla y a tientas y, como aquí, ofrezco mis sentencias en cláusulas sueltas, como cosa que no cabe decir a la vez y en bloque” (3, XIII, 914)

que está siendo ensayada. El ensayo no es solipsista, ni el ejemplo de un sistema trascendental; ensayar no es una forma de esencialismo ni empirismo, el hecho es que el ensayo se muestra desde una posición epistemológica distinta. Esta posición es la que lleva a Montaigne a nombrarse a si mismo y a los hombres como sujetos de acción y de estudio, literalmente, mil veces más que a las nociones de persona y de sustancia.

Este es el punto de vista desde el que Montaigne se atreve a postular: “Yo me estudio a mi mismo más que a cualquier otra cosa. Esa es mi metafísica y mi física”³⁴

En términos modernos podríamos decir que Montaigne supera la distinción heurística entre sujeto que conoce, método de conocimiento y objeto conocido, sintetizando estas tres diferencias en un solo y el mismo “Yo me absorbo en mi mismo.”³⁵ Para él, el punto de encuentro entre el “más allá” y el “más acá,” entre lo que podemos llamar “más abstracto” o “más concreto,” “primero en el orden del ser” y “primero en el orden del conocer,” la encrucijada, digo, en la que todas las perspectivas creadas por los hombres encuentran una tierra común está dada, precisamente, por la vida real, básica, y sujeta a todas las curiosidades, peripecias y ambigüedades de cada ser humano común y corriente.

Dicho esto, creo que es importante respetar el espíritu de sencillez que propone Montaigne y ponerse en la situación de un hombre que honestamente quiere aprovechar el ensayar de la experiencia, y preguntarnos: Si el ensayar es tan común y corriente pero parece tan especial y profundo ¿cómo podemos ejemplificar esta peculiar relación de conocimiento que se genera a través del ensayo de la experiencia?

En el estilo de Montaigne y tomando en cuenta lo dicho acerca de la memoria me parece que podríamos responder diciendo:

(...) nada es mejor que despertar apetito y afecto al estudio. Si no, sólo se hacen asnos cargados de libros; se les llena de ciencia el bolso a puros azotazos; y con todo, nada se logra, porque la ciencia no basta alojarla en nosotros, sino que hay que desposarla con nosotros³⁶

Aquí el contexto histórico es decisivo para iluminar esta exhortación a “desposar la ciencia.” El matrimonio durante las Guerras de Religión en las que vive Montaigne estaba tensionado por el hecho de que los herederos eran necesarios para mantener la propiedad de la tierra en manos de uno y otro grupo. Esto quiere decir que cualquier

³⁴ 3, XIII, 914

³⁵ 2, XVII, 567

³⁶ 1, XV, 132

forma de contrato nupcial tenía la clara expectativa de dar lugar a hijos. Como Montaigne era Católico, era un hecho para él que el desposorio implicaba necesariamente la doble dimensión de unión entre los esposos y de apertura a la vida. No existía, en este contexto, un matrimonio que negara a priori la posibilidad de engendrar una vida nueva.

El ensayar es, en síntesis, el camino literario para elaborar consiente y coherentemente nuestra experiencia, dejando la oportunidad fértil para dar a luz una nueva experiencia. En otras palabras, ensayar es el trazo del itinerario helicoidal que recorreremos con mi experiencia. En una paráfrasis de un estudioso de Montaigne como Edgar Morin, ensayar es enlazarme con la experiencia dando lugar a un tejido nuevo.

Recapitulando, hemos afirmado que ensayar supone el ejercicio de intentar explorar y desplegar la experiencia. En este punto, hemos precisado el valor de entender el ensayo como un degustar a través del tiempo que no aspira a nada más que a ensayarse a sí mismo. Finalmente, enfatizamos que ensayar supera y aúna las distinciones entre sujeto, método de conocimiento y objeto dando lugar a un sujeto hombre que se atreve a conocerse y a dar a luz nuevos conocimientos a través de esta relación consigo mismo.

Al llegar al final de esta breve introducción a las relaciones entre experiencia y ensayo creo que no quedan dudas del valor filosófico que tiene la obra de Montaigne por sí sola. Aún así, quiero proponer que la filosofía de Michel de Montaigne puede ayudarnos a interpretar algunos de los desafíos que enfrenta la educación del Siglo XXI. En particular, me importa remarcar las oportunidades que pueden surgir de iluminar algunos de los principios de las Facultades de Educación en Occidente a la luz de las nociones de experiencia y ensayo.

Los desafíos de una Educación sin experiencia y una Docencia sin ensayar

En una reciente investigación en la que examina su experiencia de 25 años como coordinador de prácticas pedagógicas, el Profesor Tom Russell (2012) de Queens University concluye en dos afirmaciones que nos ayudan a ver la relevancia del pensamiento de Michel de Montaigne hoy. En primer lugar, Russell destaca un hecho que la mayoría de los profesores de educación podemos constatar en nuestros alumnos antes de comenzar con sus primeras prácticas profesionales:

La mayoría de los profesores principiantes parecen asumir que saben poco acerca de enseñar. Si bien han adquirido muchos hábitos de enseñanza durante sus carreras como alumnos, saben

muy poco acerca de las razones de la enseñanza [es decir] las perspectivas acerca del aprendizaje sustentadas por los profesores cuyos hábitos ellos han adquirido indirectamente y sin intención (p.87).

El argumento de Russell es sencillo: los estudiantes de educación suelen no considerar su propia experiencia de alumnos como una ocasión para aprender de qué se trata enseñar. Si bien tienen cerca de 12 años de escolarización en su haber, ésta parece vivirse como una educación para ser estudiantes, no docentes. En términos de Montaigne, podríamos hablar aquí de una instrucción que se ha recibido en la memoria y permanecido inerte. Como afirmábamos más arriba, el problema no es que el alumno que memoriza esté mal educado sino que su educación en tanto sólo memorizada no está ensayada, no está vitalmente apropiada, y por lo tanto resulta muy difícil trazar relaciones entre lo vivido como estudiante y las demandas de ser docente.

Por esto es que Russell afirma que los alumnos que se juzgan a si mismos poco experimentados adquieren “indirectamente y sin intención” –Montaigne diría “digieren sin saborear”– los hábitos de sus docentes. La falta de valoración de la propia experiencia como materia de aprendizaje hace que el alumno recurra a lo recibido de memoria como la principal forma de educación válida. No es de extrañar, entonces, que estos alumnos terminen repitiendo las mismas estrategias pedagógicas de sus maestros sin favorecer que sus futuros alumnos consideren, a su vez, sus experiencias como ocasión de aprendizaje.

La segunda conclusión de Russell es tan lúcida como la primera pero un poco más incómoda para todos nosotros, profesores de educación:

Quienes enseñan cursos universitarios de educación [...] suelen no ser los mismos individuos que observan a los candidatos a profesores en sus experiencias de prácticas profesionales y por lo tanto suelen no recordar habitualmente cuán complejo y poco realista es hablar de “poner la teoría en la práctica.” (p.85)

Si consideramos el día a día de las Facultades de Educación podemos ver que la relación entre estudios y vida profesional es cualitativamente distinta al del resto de la Universidad. Nuestros alumnos no sólo aprenden estrategias y contenidos de un campo del saber sino que viven diariamente la misma práctica que van a realizar profesionalmente. Podríamos decir con Montaigne que están dadas las condiciones para vivir absorbidos en la propia experiencia. Sin embargo, si los profesores de educación dejamos de acompañar a nuestros alumnos a sus prácticas profesionales no sólo perdemos una oportunidad de mutuo aprendizaje sino que damos a entender que la

cátedra universitaria, sustentada en nuestras investigaciones y publicaciones, está en un nivel experiencial distinto del trabajo en las escuelas.

El argumento de Russell apunta a un olvido en el que fácilmente podemos caer desde la torre de la academia: el modo en que enseñamos a nuestros alumnos está naturalmente condicionado por la vida universitaria. Mientras que ésta ofrece muchas continuidades con la vida de profesional de nuestros alumnos, también existen claras rupturas entre ambas. Si como profesores no hacemos explícitamente visible la tensión entre estas continuidades y discontinuidades, corremos el riesgo de que nuestros alumnos lleven a sus salas de clases la misma dislocación que ellos recibieron en las nuestras. Dicho de otro modo, por evitarnos la experiencia de recorrer las escuelas en las que trabajan nuestros alumnos, reducimos nuestra propia capacidad de ver y de enseñar la relación entre sus clases y las nuestras.

El ensayo de posición pedagógica: Una oportunidad para mantener viva la experiencia educativa en la formación pedagógica

Teniendo en cuenta la filosofía de Montaigne y asumiendo la advertencia de Russell como una sana provocación, quisiera proponer hoy un modo concreto para que tanto docentes experimentados como aquellos que recién ingresan a las salas tengamos más ocasiones para aprender acerca de la educación a partir de nuestras propias experiencias educativas.

Los profesores egresados de las escuelas profesionales de educación en Estados Unidos y Canadá deben redactar un documento de posición pedagógica. Este trabajo suele llamarse Teaching philosophy, Philosophy statement o Personal philosophy of education y es tanto un requisito formal para recibir la certificación docente como un material solicitado por la mayoría de los empleadores del sistema educativo. Es decir, el alumno debe defender su escrito tanto frente a sus profesores como a sus nuevos jefes (Montell, 2003ab).

Este documento puede abordar preguntas generales como “qué es educación” hasta preguntas más específicas como “cuáles son mis criterios de evaluación.” No existen desafíos de la práctica docente que estén excluidos como tema posible de este escrito. De hecho, el énfasis de esta actividad no está en ofrecer soluciones únicas o definitivas sino más bien en visibilizar las distintas perspectivas desde las cuales el docente enfrenta su tarea. Creo que en el mismo sentido que Montaigne podemos hablar aquí de un verdadero ensayo que el docente lleva consigo y puede ir reescribiendo a lo

largo de su vida, una especie de bitácora de su propia vocación o portfolio vivo de los procesos de su profesión.

Quiero señalar además que la colaboración entre profesores y estudiantes respecto de este ensayo no termina el día en que éstos se gradúan. Hay universidades que llegan al punto de ofrecer talleres de extensión en los que este Ensayo de Posición Pedagógica no sólo es un producto a desarrollar sino que constituye uno de los objetos de estudio propios del curso.³⁷ Los alumnos de tales ramos son en su mayoría ex alumnos de la universidad que luego de algunos años ejerciendo como docentes se reencuentran para discutir los ejes básicos de su práctica docente a la luz de su creciente experiencia laboral.

El ensayo de posición pedagógica se presenta entonces como una oportunidad para mantener viva la experiencia educativa en la formación pedagógica. Ensayemos entonces la posibilidad de compartir con nuestros alumnos las perspectivas desde las cuales queremos enseñarles. Presentemos desde el primer día de clases una breve declaración de nuestro propio itinerario pedagógico. Saboreemos la palabra “enseñar” junto a nuestros alumnos y describímosle el sabor que tiene para nosotros. Así quizás estaremos un poco más cerca de que el deseo de Séneca con el que comenzamos este ensayo, y que acompañaba diariamente a Michel de Montaigne, se haga carne en nosotros y podamos “decir lo que sentimos, sentir lo que decimos, concordar las palabras con la vida.”

Bibliografía

- Montaigne, M. (1991). *Ensayos Completos*. México: Porrúa.
- Montell, G. (2003). What's Your Philosophy on Teaching, and Does it Matter? *The Chronicle of Higher Education*.
- Montell, G. (2003). How to Write a Statement of Teaching Philosophy *The Chronicle of Higher Education*.
- Rey, A. (1994). *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris: Le Robert
- Russell, T. (2012). Paradigmatic changes in teacher education: The perils, pitfalls and unrealized promise of the reflective practitioner. *Encounters on education*, 13, pp.71-91
- Thibon, G. (1965). *La información contra la cultura*. Verbo.

³⁷ Por ejemplo: Teachers College, The School of Education at the University of Chicago, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Steinhardt at New York University.

Las lógicas del conocimiento del pensamiento complejo de Edgar Morin, y sus consecuencias epistemológicas en educación

Luis Manuel Flores González
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen

La experiencia del mundo precede al conocimiento sobre el mundo, y esta perspectiva el saber es primero que la disciplina. Probablemente por esta razón E. Morin en un texto ya clásico sobre educación lo titula: *Los siete saberes de la educación de futuro*, (1999) y no simplemente las disciplinas curriculares indispensables de estudiar o de promover en la educación actual. El salto teórico del pensamiento hacia un saber relacional, no sólo se distancia de la idea tradicional de la existencia de una realidad autónoma e independiente del sujeto, sino que además, interpreta desde una lógica no-identitaria las posibilidades de comprensión de lo real. El objetivo de esta presentación es doble: de una parte se trata de recorrer los supuestos epistemológicos del pensamiento complejo, y establecer relaciones teóricas con alguno de los trazos de la fenomenología, y en segundo lugar, desde estas relaciones se pretende explicitar algunas consecuencias epistemológicas para la educación. De esta forma, nuestra exploración se divide en dos momentos: en primer lugar intentaremos vincular algunos de los supuestos lógicos del pensamiento complejo y su relación con la fenomenología. Este ejercicio es relevante, porque ambas corrientes de pensamiento formulan una crítica profunda a los límites del conocimiento racionalista, y a una visión de un sujeto pensante encerrado sobre los límites deductivos de una lógica también deductiva y abstracta. En un segundo momento, se esbozaran lineamientos sobre algunas de las consecuencias epistemológicas en educación y sus desafíos pedagógicos para la educación del presente, en lo referido a la necesidad de una reformulación del dialogo entre saberes y disciplinas, y la exigencia de superar un concepto puramente instrumental del “hecho” educativo, para desplazarse de una idea disciplinaria de la educación a una comprensión de la educación como un fenómeno humano, fundamentalmente social, y por ende, eminentemente intersubjetivo.

Palabras claves: pensamiento complejo, saberes y disciplinas, epistemología de la educación.

Las lógicas del conocimiento complejo son diversas y no se restringen sólo a un modo de razonamiento. En efecto la lógica formal supone por ejemplo que la deducción es la única forma en que es posible estructurar el pensamiento. Bajo esta perspectiva los principios de identidad, y de no contradicción, no sólo legitiman la coherencia del pensamiento con su propia lógica, sino que además estructuran la “realidad” desde un orden que precede el caótico mundo de sus manifestaciones y representaciones.

De esta forma, el silogismo se transformó en la herramienta y método de las ciencias. La naturaleza y el pensamiento tienen una apodicticidad que la deducción expresa y también contiene. Aunque se suponga una distinción real entre el pensamiento y las cosas, hay una continuidad radical entre el orden de las cosas y del pensamiento que permite la “*adequatio*” de la inteligencia a las cosas.

La distancia de estas premisas las encontramos ya en el propio pensamiento griego, desde Heráclito (para muchos el precursor del pensamiento complejo) con su idea de *devenir* pero sobre todo con la idea de contradicción de los opuestos que a pesar de su oposición son Uno, en el dinamismo de su identidad y su diferencia. Por otra parte, los sofistas como Gorgias, y particularmente Protagoras, dan cuenta de una intuición no-identitaria del pensamiento, en la idea del *homo mensura* de todas las cosas que son, y de las cosas que no-son.

Las lógicas de pensamiento que provienen del paradigma de la complejidad se circunscriben en resumen a esta herencia del pensamiento occidental, que grosso modo corresponde, a lo que varios pensadores del siglo XX, denominan el pensamiento de la Diferencia, o pensamiento no-identitario, como lo señalan Derrida, Castoriadis, Morin, pero también Quine, Rorty entre otros.

La perspectiva de la crítica (distancia) del pensamiento complejo a la lógica tradicional consiste en poner en evidencia que de la oposición de una proposición cualquiera, no se sigue necesariamente que esta sea falsa, si la primera es verdadera, ni viceversa. Esta distancia de la deducción lógica simple, supone primero re-instalar un argumento. La referencia obligada de Edgar Morin en este caso es Pascal: “Lo

contrario a una verdad puede ser otra verdad”,³⁸ pero también hay otra referencia que quizás sea más decisiva porque proviene del mundo de la física.

En efecto, la escuela de Copernico en la primera mitad del siglo XX, muestra por diversas vías que lo que llamamos “realidad”, no es un todo homogéneo como se creía. La materia de alguna manera se “escapa”, como lo muestra Heisenberg y su principio de incertidumbre. Por otra parte, también lo que para nuestra representación habitual de la materia es contradicción, como era la idea de corpúsculo y onda en el comportamiento de la luz, ahora hay complementariedad (Principio de complementariedad de N. Bohr)

Entonces, desde el mundo de las matemáticas (teorema de Gödel), como el de la física (Einstein) como de la física cuántica (Heisenberg, Pauli), hay una alerta. Habitamos en un mundo que no es más el ordenado e inteligible cosmos griego, sino más bien vivimos en una realidad en que la materia presenta grietas, o como dice Morin, el universo presenta un principio hemorrágico en su estructura misma, para referirse al segundo principio de Termodinámica. No sólo hay entropía, sino también en el universo un infinito en acto.

Vamos a dividir esta exposición en dos momentos: primero revisaremos alguno de los supuestos epistemológicos del pensamiento complejo, y su relación con la fenomenología. En segundo lugar vamos a establecer algunos lineamientos y consecuencias de estas posiciones para la educación.

1. Supuestos epistemológicos de Pensamiento Complejo, y sus relaciones con la fenomenología.

La teoría del pensamiento complejo y de la complejidad en el campo de las ciencias, especialmente en el área de la biología, la ecología, se alimenta de las matemáticas, la física, la geometría fractal, y como lo mostraremos a continuación suponen una visión fenomenológica del sujeto y del mundo. A este respecto E. Morin es explícito: “El objeto de conocimiento no es el mundo, si no la comunidad nosotros-

³⁸ Pascal, B *Plusieurs choses certaines sont contredites. Plusieurs fausses passent sans contradiction. Ni la contradiction n'est marque de fausseté ni l'incontradiction n'est marque de vérité.* IN <http://www.penseesdepascal.fr/Soumission/Soumission12-savante.php>. *La contradicción no es una señal de falsedad, ni la carencia de contradicción una señal de verdad.* IN http://es.wikiquote.org/wiki/Blaise_Pascal

mundo. Dicho de otro modo, el objeto de conocimiento es la fenomenología, y no la realidad ontológica.”³⁹

La fenomenología no es sólo una nueva metodología, es decir, una nueva ruta de aplicación de conocimientos. La fenomenología surge como un puente de enlace entre los sujetos, sus objetos, y el mundo. La descripción fenomenológica pretende recuperar una experiencia no dicha por las teorías científicas. El “*volver a las cosas mismas*” corresponde al regreso de una actitud “naif” del mundo. La ingenuidad tiene un aspecto negativo, cuando justamente suponemos que las cosas son tal como aparecen, y que nuestra perspectiva sobre ellas es objetiva, única, global, universal, absoluta. La dimensión “naif” de la experiencia es lo primario, lo propio, lo “nativo” de la experiencia del conocer. No hay pocos que sostienen que los primeros ensayos fenomenológicos están ya presente en San Agustín. La pregunta por el tiempo, cuestión de suyo fenomenológica, es abordada por Agustín, como una experiencia, y no como una variable de medida objetiva.

La cuestión fenomenológica alude al sentido de las cosas, lo que éstas significan, la dirección que toman, como también al horizonte de donde emergen. Es relevante hacer notar que, la fenomenología no se limita a una ciencia que estudie algo en este caso los fenómenos, sino a una disposición del sujeto encarnado y situado en el mundo de enlazar y enriquecer la experiencia de sí mismo y del mundo. La fenomenología, así como el pensamiento complejo, tienden a romper los abismos generados por las teorías clásicas del conocimiento que disponía siempre a sujetos neutros con objetos también neutros, paralizados en la inmovilidad de las esencias ya dadas, o en los pliegues abstractos de una conciencia trascendental.

El salto fenomenológico es un acto de recuperación de la experiencia y de la conciencia en la convergencia de "experiencias experienciales" o de las condiciones de la subjetividad (temporalidad, encarnación, intersubjetividad), que no son subjetivas en el sentido de ser acciones cerradas de los sujetos consigo mismos, sino vinculantes con los otros, y el mundo. El mundo deviene experiencia y por tanto, deviene relación, movimiento, significación. Y por otra parte el sujeto deviene relación radical al mundo, el Yo y los otros, son concomitantes

³⁹ Morin E.(1994) *Ciencia con consciencia*. Anthropos. Barcelona.1994. p.108.

La cuestión de la fenomenología, entonces, no es una nueva teorización de los datos de la experiencia o de la conciencia, es una decisión de revisitar las relaciones mismas que nos vinculan "a las cosas mismas". Sin embargo, "las cosas mismas" no es ya la pura materia inerte, ni menos sus causas lineales o materiales que las "explican". Lo que las cosas "muestran" son sus facetas, direcciones y movimientos, para la conciencia. La reciprocidad de una conciencia intencional "hacia" las cosas, y de las cosas "hacia" la conciencia, lleva a ampliar la actitud fenomenológica, al arte, la literatura, la historia, la estética, entre otros, y no sólo a la conceptualización filosófica. En este mismo nivel, el pensamiento complejo no es exclusivo de la filosofía, sino una posición frente al saber, y las artes.

La fenomenología, al revés del sentido común, toma distancia y pone entre paréntesis los datos primeros de la experiencia no para negarlos, sino para recomponerlos.

En esta perspectiva, la sustentación del conocimiento "científico" reside en las bases experienciales del saber, más que en conocimiento disciplinario de los objetos. La geografía-sostiene Merleau-Ponty- presupone la experiencia de paisaje, y sobre todo del espacio. El "mundo" no es más un bloque, sino más bien una extensión y relación a nosotros como seres-en-el-mundo.

Para volver al paradigma de la complejidad, éste se constituye como una *meta punto de vista del mundo*, en el sentido de poner en cuestión la unidireccionalidad de un encuentro "realista" del sujeto con las cosas. No es ponerse "*más allá*" de la relación entre sujeto y cosas, sino mas bien instalarse "*antes*" de la confrontación habitual entre ellas. O sea, las cosas no son como son por ser cosas, sino por el modo como las interpretamos. A su vez los sistemas de interpretación son variados y diversos y que como diría Ricoeur, siempre hay un conflicto de interpretación. De esta forma el paradigma de la complejidad, en vez de ser un sistema cerrado de respuestas, indica y recoge conceptos sobre la heterogeneidad y las emergencias de las cosas.

Por su parte, el paradigma de la simplicidad hace referencia siempre a cierta verdad objetiva, sea demostrada de manera axiomática, o verificada por pruebas empíricas.

En resumen, como lo subraya muy pertinentemente E. Morin, "así el paradigma de la simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y desecha de este, el

desorden.”⁴⁰ (Morin 1990: 79) Asistimos entonces desde la complejidad para elaborar una crítica profunda no sólo de una lógica determinada, sino también de toda manera objetivista de ver el mundo y percibirlo. Por otra parte, el paradigma no se reduce a una manera de pensar sino al horizonte de sentido donde todo el conjunto de saberes y conocimientos son organizados. No es posible aislar absolutamente el sujeto que percibe de lo percibido. La concomitancia es el principio pero también la finalidad del conocimiento desde la perspectiva de la complejidad. Dicho de otra forma, el paradigma de la complejidad se estructura desde la posibilidad de mostrar las redes entre, la subjetividad en relación de aquello que habitualmente denominamos como objetividad.

2. Proyecciones para la educación la cuestión de la interdisciplinariedad

El conocer no es más un sustantivo, sino un verbo, que incorpora la introducción de dudas y preguntas, más que de respuestas indubitables. Más todavía de revisión y reposición del saber, que de adquisición y de repetición de principios, más sospechas que certidumbres.

La reposición paradigmática significa no sólo escoger, o trasponer el paradigma de la complejidad, por otros ya tradicionales y supuestamente en desuso, sino además en reposicionar el tenor del conocimiento desde la riqueza de los saberes y de sus relaciones. El conocimiento tiende a quedar irreductiblemente sobre el dominio de contenidos que por su propia naturaleza permanece como un objeto de-finido, (terminado) mientras que el saber alude a una experiencia que rebasa los contenidos, porque enfrentamos nosotros mismos.

Las exigencias disciplinares y estrategias metodológicas tienden a separar el contenido del conocimiento sobre la base de una supuesta objetividad de cada uno de los dominios disciplinares validados por ciertos paradigmas simplificadores y la mayoría de las veces reduccionistas.

Desde otra perspectiva, la institucionalización del conocimiento ha tendido a replicar el paradigma más funcional a la necesidad de reproducción y legitimación del propio sistema. Las disciplinas con objetos cerrados, tiende justamente a parcelar cerrar el conocimiento de una forma estéril. Las escuelas y universidades reproducen con facilidad los conocimientos ya estructurados y legitimados por el mismo orden social.

40 Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. p.79 Paris: ESF Editeur. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa, Barcelona.1994

Los siete saberes de la educación del Futuro de E. como “*La Tête bien Faite*” de E. Morin, son un terreno fértil de trabajo y de discusión tanto por los especialistas de una disciplina, como los metodólogos y didactas de la enseñanza. Los ejes de renovación pedagógica nos parecen imprescindibles situarlos al interior de un cambio de paradigma, que pueda resituar la formación de profesionales e investigadores del futuro, en al menos dos aspectos fundamentales:

1. La adecuación de procesos que superen la racionalización, esto es el reduccionismo de un enfoque único del saber por el diálogo multidisciplinario de distintas racionalidades o lógicas de conocimiento.
2. La superación de los modelos explicativos por las de claves hermenéuticas comprensivas del saber.

Las reorientaciones propuestas desde el paradigma de la complejidad, están todavía lejos de impregnar el *curriculum* escolar o la formación de profesores en las universidades. Bajo muchos aspectos la institución educativa ha formalizado la idea respecto de un saber que se enseña, más que se aprende o descubre, y que las materias corresponden a dominios separados y aislados de conocimiento.

Cuando E. Morin promueve la idea de enfrentar por ejemplo las incertidumbres no es pensando en la propuesta de levantar un relativismo o escepticismo más o menos generalizado en nuestro en tiempo, sino al contrario es un movimiento de recuperación de nuestra condición humana finita y limitada, donde el mundo de las certezas ha hecho ya demasiado en favor de los dogmatismos y las exclusiones. La incertidumbre es un acto de reconocimiento de nuestros límites pero por sobre todo la posibilidad concreta de ser más humildes y tolerantes, integrando así la alteridad, la diferencia y al otro.

Direitos Humanos e Educação

Lúcio Jorge Hammes⁴¹
Jaime José Zitkowski⁴²
Luiz Carlos Bombassaro⁴³

Resumo

As ações em defesa dos direitos humanos têm sua referência principal na Declaração Universal dos Direitos Humanos que surge após a Segunda Guerra entre as Nações reunidas na Conferência de Yalta, Ucrânia, em 1945, estabelecendo as bases de uma futura “paz”, definindo áreas de influência das potências e a criação de uma Organização multilateral que promova negociações sobre conflitos internacionais, para evitar guerras e promover a paz e a democracia e os Direitos Humanos. A Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948 adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos como base para a construção de um novo mundo sustentado por ideias que promovessem a paz e evitassem a guerra. Atualmente, a luta pelos direitos humanos e a pesquisa científica tem ampliado os espaços de ação como o direito à moradia, ao acesso à educação, etc. O objetivo deste trabalho é discutir os fundamentos histórico-filosóficos adotados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e os processos socioculturais hoje presentes no debate sobre a elaboração de novos direitos para a vivência cidadã e para discutirmos a dimensão ética da educação como pressuposto de um novo projeto pedagógico para um mundo de paz. O estudo pretende contribuir na discussão sobre questões relacionadas aos direitos humanos, principalmente, na denúncia e luta contra o racismo, a homofobia, a fome, a exclusão social, a destruição ambiental, enfim, contra todo tipo de violência que atingem os seres humanos nos mais variados contextos do mundo contemporâneo. Nosso interesse é contribuir para o debate atual sobre os direitos humanos e o desenvolvimento de processos que educam para convivência humana, a inclusão social e a paz.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, ética, cidadania.

⁴¹ Professor de Filosofia da Educação na da Universidade Federal do Pampa. E-mail: luciojh@gmail.com

⁴² Professor de Filosofia da Educação na FAGED/UFRGS e no Pós Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: 00086365@ufrgs.br

⁴³ Professor de Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luiz.bombassaro@ufrgs.br

Introdução

A reflexão que segue busca articular a discussão dos Direitos Humanos (DH) na atualidade com a área da educação e da discussão filosófica sobre os fundamentos dos DH. Nos dias atuais, onde as discussões acadêmicas tendem para a lógica da fragmentação e das especificidades, que muitas vezes nos levam para a miopia na forma de analisar e propor intervenções práticas no mundo, torna-se necessário buscar uma visão de conjunto e perguntar pela origem e os fundamentos de cada temática de estudo. Foi a opção que fizemos de forma intencional, mesmo sabendo dos riscos e limites em um texto breve e, até certo ponto, mais introdutório.

Nessa perspectiva, nosso trabalho discute os direitos humanos como horizonte ético-político da vida em sociedade, buscando refletir sobre os fundamentos antropológicos dos DH em um primeiro item. Em seguida, a reflexão atenta para a construção história do debate sobre os Direitos Humanos, principalmente após a crise da pretensa universalidade do mundo ocidental, que se pretendia moderno, superior e servir como modelo para toda a humanidade. No terceiro ponto do texto, discutimos a consolidação dos Direitos Humanos na contemporaneidade, promovendo uma educação para os direitos humanos como elemento capaz de tornar possível a convivência baseada na ética do respeito, do compromisso e da responsabilidade para o bem de todos.

1. Direitos humanos como forma de vida

O discurso filosófico da atualidade encontra nos direitos humanos um tema central para o desenvolvimento da reflexão ética. Quando se discute o que significam direitos humanos, somos imediatamente remetidos para um campo conceitual no qual se trata de investigar, de compreender e de explicar, desde uma perspectiva antropológico-filosófica, o próprio sentido no humano. Os direitos humanos constituem assim uma forma de vida, o espaço existencial das práticas vitais marcadas pelo reconhecimento recíproco do outro, um modo de ação que possibilita efetivar o processo de humanização, o caminho que nos permite tornarmo-nos humanos. E esse caminho nós o realizamos na educação.

Primeiramente podemos dizer que os direitos humanos representam uma das mais elevadas realizações do espírito humano. Eles são a expressão mais radical de um projeto civilizador efetivado no decurso de uma longa, árdua e significativa experiência

histórica, eivada de contradições empíricas e carregada de pressupostos teóricos. Em perspectiva filosófico-antropológica, os direitos humanos se inserem numa determinada visão de homem e de mundo e revelam uma forma específica de compreensão do que somos e do modo como nos constituímos individual e coletivamente. Frutos de uma mentalidade secularizada, os direitos humanos são o indício mais visível do processo de construção da nossa própria da autoconsciência.

Sabemos que em se tratando do humano não existem rígidas determinações, sejam elas biológicas ou culturais, capazes de garantir uma definição estrita do que nos faz humanos. Sabemos que o humano é constante devir, que somos humanos somente enquanto nos tornamos e que nos tornamos somente enquanto nossas ações em nosso viver cotidiano podem ser qualificadas como especificamente humanas. Embora possa parecer paradoxal, nem todas as ações que fazemos podem ser consideradas humanas, mesmo que sejamos nós mesmos os seus autores. No reconhecimento dessa diferença entre o humano e o não-humano radica não somente o discurso, mas especialmente a prática dos direitos humanos.

Enquanto humanos, somos primariamente corpo. E, para que possamos nos tornar humanos, necessitamos da acolhida e do reconhecimento da nossa corporalidade no encontro com a corporalidade do outro. Desta condição emergem nossas necessidades mais elementares, dentre as quais, sem dúvida, está a imprescindível presença do outro; enquanto somos corpo, dependemos da aceitação do outro e somente começamos a nos tornar humanos ao sentirmos essa aceitação. Sem a realização dessa pré-condição, que nos habilita para a convivência, não podemos nos tornar humanos. Por isso, no modo como tratamos o corpo próprio e o corpo do outro está a fronteira que distingue o humano do não-humano. E, como sabemos muito daquilo que encontramos nos direitos humanos depende de uma compreensão do significado e do valor que o corpo adquire num determinado contexto cultural. Por isso, enquanto humanos não somos somente corpo. Somos a um só tempo corporalidade e espiritualidade. Ao viver nossa corporalidade descobrimos que somos capazes de atribuir significado e de produzir um mundo simbólico que passa a fazer parte constitutiva de nós mesmos. Essa produção simbólica, material e imaterial, nos ajuda a compreender de modo radical o processo de humanização e de desumanização do ser humano. O que é humano inscreve-se na linguagem, na arte, no mito, na religião, na ciência, na filosofia, na

política. Assim, são as produções simbólicas que melhor dizem de nós mesmos. Somos corpo na cultura.

É nosso modo de viver com os outros e com o mundo, nossa forma de convivência social e o modo como nos relacionamos com a natureza, o que nos torna humanos. Pela experiência vivida com a alteridade aprendemos que, enquanto humanos, na base do que sentimos, podemos decidir o que pretendemos ser, o que queremos fazer, e o fazemos somente através de nossas próprias ações. Assim, na convivência com os outros configuramos nosso modo de existir como humanos, constituímos nossa capacidade de sentir, de perceber, de fazer distinções, de escolher e de agir, realizando assim o projeto de construção de nós mesmos como seres sociais. Nisso consistem nossa indeterminação ontológica e nossa liberdade. Também no modo como assumimos a nossa relação com a natureza diz do humano que guardamos em nós. Viver conscientes de que dependemos do mundo natural que nos cerca e nos alimenta é condição de possibilidade para nossa existência. Nesse sentido, somente somos consciência social enquanto vinculados ao mundo e às nossas circunstâncias.

Considerados desde a perspectiva de sua gênese, os direitos humanos têm a ver tanto com o que sentimos quanto com as deliberações que tomamos e com as escolhas que fazemos. Em sua origem, eles revelam uma dimensão ético-estética que lhes dá um inequívoco status moral na constituição do humano. Também quando considerados desde a perspectiva de sua efetivação, os direitos humanos dependem tanto do desejo quanto de uma decisão elaborada de modo racional pelos indivíduos que discutem, decidem e aceitam pautar e manter sua convivência na base de ações que possibilitem a realização do humano. Noutras palavras, os direitos humanos constituem uma forma de vida.

Assim, para possamos viver os direitos humanos temos de nos relacionar com os outros e conosco mesmo de modo a não negarmos nem aos outros nem a nós mesmos. No entanto, a efetivação de um modo de convivência baseada na aceitação do outro e de si mesmo não está dada. Se a queremos, temos de construí-la em nosso cotidiano. Isso nos leva a pensar que somente com a instauração de processos formativos pautados pelos princípios que fundam os direitos humanos podemos garantir a convivência. Um olhar para o nosso passado recente pode nos ajudar inclusive a estabelecer um projeto educativo no qual os direitos humanos deixem de ser apenas um discurso e se tornem uma prática efetiva.

2. Direitos Humanos: uma construção histórica

A história mais recente na discussão sobre os Direitos Humanos remonta ao de 1948, por ocasião da Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) adotar como documento oficial a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão elaborada desde a reunião de Yalta na Ucrânia em 1945. A partir dessa data, essa Declaração é documento referência com um marco em termos de um consenso mínimo para balizar a discussão sobre o que é aceitável e, por outro lado, o que não seria aceitável em termos de Direitos Humanos em um “mundo civilizado”. Entretanto, a história de como se chegou até os artigos que compõe o documento da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é uma história longa que remonta às origens das civilizações mais antigas, tais como: os gregos e romanos e, também, outras culturas do mundo antigo. Não é nosso objetivo nesse trabalho voltar aos tempos mais remotos dessa linha do tempo, mas apenas nos referir aos fundamentos históricos mais recentes sobre os Direitos Humanos.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* nos remete para o campo da filosofia da história do século XIX, quando o pensamento ocidental ainda estava fortemente influenciado pela visão de mundo do assim denominado *Iluminismo*. Ou seja, na perspectiva iluminista, a humanidade poderia progredir de forma mais segura e progressiva se racionalizasse suas formas de investir na formação dos seres humanos (educação) e organizasse seu modo de vida em sociedade (Leis), de tal forma que as futuras gerações pudessem viver melhor que as gerações anteriores e garantir o progresso de cada sociedade em particular e da humanidade como um todo. Sobre o horizonte do iluminismo ocorreram revoluções políticas e se organizaram diferentes aspectos do “Estado Moderno”, tais como: as Constituições Republicanas garantindo a autonomia e o equilíbrio entre os poderes, a defesa por princípios e garantias legais da oferta gratuita do ensino público, além da definição de políticas para a área da saúde e segurança e acesso aos direitos civis enquanto garantia mínima da “ordem social”.

Entretanto, com as duas Guerras Mundiais no século XX, os fundamentos do Iluminismo e, portanto, dos próprios Estados Modernos, assim como a visão de mundo da própria “civilização ocidental” foram fortemente abalados. Os pensadores da Escola de Frankfurt, dentre os quais destacamos Adorno e Horkheimer, expressam com muita propriedade o dilema do mundo ocidental e da própria humanidade. Em *Educação e*

Emancipação, Adorno (1995) lança uma questão central: *O que precisamos fazer para que Auschwitz não se repita?* A alusão aos campos de concentração no texto de Adorno é apenas um exemplo da profunda crise em que a humanidade mergulhou em pleno século XX, apesar de todo o otimismo e as grandiosas promessas anunciadas nos dois séculos anteriores. Pois, a partir das duas grande guerras, que produziram enorme destruição e grandes perdas humanas com milhões de vítimas, a Europa não tinha mais nenhuma razão de servir como modelo para os demais povos. Ou seja, que *defesa de humanismo* ou projeto de humanização os povos europeus poderiam propor ao mundo após os horrores das guerras praticados no coração do mundo auto-denominado de “Civilização”? Que resultados ético-políticos a Europa atingiu na prática em pleno século XX?

Então, a discussão dos Direitos Humanos e da educação enquanto formação humana torna-se algo central para o contexto do mundo contemporâneo. Pois há consenso sobre a importância e a necessidade da educação para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. Mas, por outro lado, importa saber e discutir qual educação é necessária para garantir uma sociedade mais humanizada, que respeite efetivamente o humano, as diferenças e a alteridade do Outro e não apenas uma sociedade que progride materialmente, mas anula, reprime e extermina quem pensa ou vive diferente do poder hegemônico já instituído.

Eis um grande desafio que se coloca desde a segunda metade do século XX, mas que é profundamente atual ainda hoje:

Qualquer debate sobre as metas educacionais carece de significado e importância frente essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora! (...) Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador (ADORNO, 1995, p.119).

O debate sobre a relação paradoxal entre civilização e barbárie torna-se altamente significativo na reflexão sobre os Direitos Humanos na história recente. Estes questionamentos acima nos remetem para os fundamentos do processo civilizatório que deram sustentação à modernidade ocidental. Ou seja, a ideia de “progresso sem fim” e a visão linear de história que implicava nas formas de racionalização do poder político centralizada no Estado, que via de regra passava a controlar com “mão de ferro” a sociedade civil. Para completar esse círculo de racionalização voltada para os fins de manutenção do poder político, a educação passou

a ser concebida no projeto da modernidade ocidental como um instrumento para preparar a sociedade à luz de um projeto racional previamente definido por um grupo de iluminados (que sempre figuram como alguém superior aos demais e por isso mesmo guardiães da racionalidade a ser implantada). Enfim, o verniz dos povos colonizadores, que se auto-concebiam civilizados e civilizadores do mundo, se desfez com o desmantelamento produzidos pelas duas grande guerras e as atrocidades cometidas contra a humanidade nos campos de concentração, com milhões de mortes e a destruição física e moral da Europa toda, que até então se considerava o centro do mundo.

No contexto de crise pós segunda guerra mundial, despontam várias análise que corroboram a desconfiança nos fundamentos da civilização européia e, por extensão, na pretensão desta em servir de modelo para o mundo. Mas além da desconfiança, Adorno faz o esforço de procurar entender as razões da crise civilizacional do Ocidente e aponta alguns caminhos para evitar novas barbáries:

Tudo isso se relaciona de um modo ou outro à velha estrutura vinculada à autoridade a modos de agir – eu quase diria – do velho e bom caráter autoritário. Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular, massas, coletivos, tais como Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isso não é abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente de pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia ser no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles (ADORNO, 1995, p. 127).

O processo de massificação, de anulação da subjetividade pela imposição forçada do coletivo em detrimento das diferenças está na origem, segundo Adorno, dos processos de violência contra os seres humanos, principalmente os mais fragilizados, e contra os indivíduos que pensam ou vierem a se posicionar diferente da “verdade já instituída”. Na lógica da propaganda institucionalizada do Regime Nazista, por exemplo, a grande massa é atraída para dar apoio e sustentação às práticas autoritárias e genocidas do Regime Totalitário.

Nesse contexto, corroborando com Adorno, entendemos que, também nos dias atuais, as formas de resistência aos processos de barbárie e de violação aos Direitos Humanos passam pela formação de seres humanos esclarecidos, com capacidade de análise crítica, de autonomia de pensamento para não sofrerem como massa de manobra nos processos político-partidário, na vinculação da mídia ou até mesmo nas instituições

religiosas e de cunho associativo. Portanto, lutarmos hoje em favor dos direitos humanos implica em construirmos alternativas no campo da educação e da formação humana em geral para que as pessoas tenham condições de produzir “antídotos” contra a barbárie. Pois a violência é algo inerente em toda e qualquer sociedade. O desafio é como resistirmos a ela e não ficarmos indiferentes diante do sofrimento do Outro e, portanto, encontrarmos formas de controlar a violência a tempo de não atingir uma dimensão ameaçadora em relação a toda sociedade.

Enfim, a humanidade vem buscando certos mecanismos para conter a violação dos direitos humanos e conter a violência contra as pessoas através de Tratados Internacionais à semelhança *da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nessa perspectiva, temos vários acordos entre países signatários e pertencentes a ONU, tais como: Direitos Humanos; Diplomacia para evitar conflitos bélicos; acordos para a paz, punições contra o tráfico humano, combate aos crimes contra a humanidade, dentre outros.

Mais recentemente, a questão ambiental toma uma dimensão considerável em termos de preocupação diante do futuro da humanidade. A consciência de que a relação homem-natureza constitui uma totalidade indissociável e que os Direitos Humanos implicam em uma vida saudável com qualidade de vida vem ampliando a discussão sobre os Tratados Internacionais sobre a questão climática e ambiental. Nessa direção está a *Eco 92*, o *Protocolo de Kyoto* e a *Rio + 20* enquanto documentos que balizam alguns entendimentos sobre a necessidade de um esforço coletivo em defesa de uma atuação humana mais responsável e comprometida com o futuro da humanidade.

Outra área nova de atuação dos Direitos Humanos que desponta nos dias atuais é o campo da diversidade e da educação intercultural numa perspectiva do diálogo e da alteridade diante do diferente (outro). Abrem-se novas discussões sobre a importância de criarmos novas formas de nos organizarmos em Movimentos Sociais alternativos com bandeiras de lutas necessárias para a defesa da dignidade humana, conforme analisaremos no ponto a seguir.

3. A consolidação dos direitos humanos

A consolidação dos direitos humanos é referência importante para formação de uma sociedade que baseia suas atitudes na ética. Uma sociedade que respeita e valoriza

o outro. Os direitos humanos, consagrados em tratados, se constituem base para proposições que fundamentam a esperança de dignidade para todos.

Destaca-se que as atuais formulações dos direitos humanos são resultado de teorias filosóficas, doutrinas religiosas e tratados de Estado. Conforme Habermas (2012),

Só o direito moderno da razão removeu o peso das motivações metafísicas e religiosas dessas concepções globais daqueles princípios que adquiriram validade positiva nas revoluções constitucionais do século XVIII. A partir dessa visão limitadamente antropocêntrica, a democracia e os direitos humanos são, para as sociedades modernas, os dois pilares reciprocamente interconectados do poder político (HABERMAS, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos provocou a elaboração de outras declarações e pactos, como “estatuto dos refugiados” (1955); “regras mínimas para o tratamento de prisioneiros” (1955); “convenção internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial” (1969); “convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher” (1979); convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanas ou degradantes (1984) etc.

Essas declarações e pactos provocaram novas reflexões, subsidiando práticas dos movimentos sociais, em buscando do respeito e da dignidade para todos. As reflexões e ações dos movimentos evidenciam a necessidade de se construir novos consensos em relação a temas que emergem na sociedade moderna. Dessa maneira os Direitos Humanos serão referência para a vivência humana.

Guimarães (2004, p. 81) apresenta “Dez boas razões para promover os direitos humanos”, destacando:

- 1) Qualidade de vida e patamar civilizatório: Acesso às condições básicas para se desenvolver plenamente, contribuir com a sociedade e usufruir os benefícios da vida social, como afirma o preâmbulo da própria declaração: “O reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.
- 2) Dignidade inalienável: A dignidade humana não pode ser alienada. Ou seja, é fim em si mesmo, como defendeu Kant: “age de tal modo que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim ao mesmo tempo e nunca apenas como um meio” (Kant E. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. Rio de Janeiro: Ediouro, sd:70-1,79).
- 3) Fundamento da Paz: A Declaração Universal dos Direitos Humanos fundamenta o reconhecimento da dignidade, da liberdade, da justiça e da paz no mundo. E,

segundo Guimarães (2004, p. 88), “os direitos humanos fornecem padrões, mecanismos e instituições capazes de assegurar o estabelecimento de um sistema justo de relações, seja em âmbito local e nacional, seja em âmbito internacional”.

- 4) Origem da barbárie: no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma-se que “o desprezo e o desconhecimento dos direitos humanos resultaram em atos de barbárie que ultrajam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos gozem de liberdade de palavra, de crença e de liberdade de viverem a salvo do temor e da miséria foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum”.
- 5) Proteção aos direitos humanos: Seguindo Guimarães (2004, 89), “não basta a existência de regras para que haja uma sociedade justa. É necessário que elas levem em conta os direitos fundamentais de todos os seres humanos”. O autor, conclui: “Assim como os direitos se dirigem a todos, o compromisso com a sua concretização caracteriza tarefa de todos, mediada pela ordem pública”.
- 6) Vamos acabar com o sofrimento: A Declaração Universal constitui-se em um ideário de ética, propondo salvaguardar os valores fundamentais da pessoa, num grande mutirão contra o sofrimento humano. Tal sofrimento se manifesta com a violação dos direitos humanos através do desemprego, trabalho infantil, fome, acesso à saúde, etc. Além disso, escancaram-se situações de racismo, xenofobia e diversas situações de discriminação.
- 7) Direitos civis e políticos: Direito à vida, liberdade e segurança; direito ao reconhecimento de personalidade jurídica; direito a não ser preso de forma arbitrária; direito de nacionalidade são direitos portadores de uma ética e de uma utopia para cada pessoa, pois “sem direitos humanos não há humanismo, e sem humanismo não há civilização” (GUIMARÃES, 204, p. 92).
- 8) Direitos sociais, econômicos e culturais: direito de contrair matrimônio e constituir família; direito à propriedade; direito ao trabalho; direito à instrução fazem parte do conjunto de direitos que concretizam o ideal de igualdade e delegam ao Estado um papel fundamental na realização da justiça social.
- 9) Um novo mundo é possível: em virtude de uma série de problemas mundiais, como as guerras étnicas e as ameaças à preservação do planeta, começam a ser reivindicados: direito a uma ordem social internacional que assegure os direitos

humanos; direito a autodeterminação dos povos, direito ao desenvolvimento, direito à paz; direito ao meio ambiente saudável. Tais direitos concretizam o ideal da fraternidade propugnado pela Revolução Francesa e asseguram “as condições fundamentais para a vida dos indivíduos e da sociedade, tais como o meio ambiente, a paz e do desenvolvimento” (GUIMARÃES, 204, p. 95).

- 10) Direitos se conquistam: A Declaração Universal dos Direitos Humanos é fruto de uma longa, demorada e conflitiva maturação. “Não se inscrevem na ordem de dom ou benefícios, não se articulam no espaço da caridade ou da misericórdia, mas fundamentam-se no âmbito do direito” (GUIMARÃES, 204, p. 96). E é tarefa de todos construir uma ordem de liberdade e de paz, pois.

Essas “dez boas razões” ajudam a promover os direitos humanos no mundo moderno onde ainda se constam situações de Bullying, de homofobia e de racismo. Atitudes que a ética denuncia como desrespeito aos direitos humanos. Além disso, denuncia uma sociedade que exclui pessoas e povos do acesso às riquezas naturais, culturais e sociais.

Propõe-se a educação para os direitos humanos como sustento de uma nova ordem social, baseada na ética do respeito e do compromisso para o bem de todos. Ou seja, uma educação para a civilidade, que valoriza o outro e o meio ambiente, se constitui base para a consolidação dos direitos humanos. Uma educação que responsabiliza e compromete para que “assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 2000, p. 31). Historicamente, a educação para a civilidade acompanha a formação das grandes civilizações. Elas tiveram este cuidado, investindo na formação dos cidadãos, articulando educação com outros espaços de participação, como a política, a economia, o direito.

Segundo Freire (2000), a educação compromete com a formação do sujeito ético, pois,

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Na mesma perspectiva da formação de pessoas autênticas, a educação para a paz pode ter uma contribuição importante. Definida como processo de construção de valores e conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes para a vivência harmônica consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente (GUIMARAES, 2006, p. 332).

Considerações finais

Defendemos que a universalização dos direitos humanos só é possível com a elaboração de uma ética que oriente a vida das pessoas. Ou seja, o acesso aos direitos se constitui em um processo, uma busca e construção de vida e sociedade dignas para todos.

O ser humano traz consigo o inacabamento, o desejo de ser mais, de ir além e de não se satisfazer com o estabelecido. Este “ir além” do estabelecido, contribui para pensar uma ética que leve à humanidade a refletir sobre a estrutura moral e jurídica vigente.

A formação ética só é possível através de uma educação que valoriza a participação do outro, respeita sua dignidade e se une em uma sociedade para garantir o respeito aos direitos humanos e à paz.

Os programas de “educação para a paz” surgem no século XX relacionam temas que buscam a construção da paz e os direitos humanos, como liberdade de expressão, não-violência, resolução de conflitos, democracia e desenvolvimento sustentável. A academia amplia o discurso sobre a necessidade de aprender para a paz, com três ênfases: instrumentalização da resolução de conflitos; democracia e direitos humanos.

A educação para a paz como capacitação para a resolução de conflitos focaliza o ambiente social, sintomas de conflitos, treinamentos individuais para resolver disputas interpessoais com técnicas de negociação e mediação. Aprender a liderar, melhorando a comunicação a partir da escuta, identificando necessidades e separando fatos das emoções constitui uma dos principais elementos destes programas.

A educação para a paz como democracia centra em seus programas políticas associadas ao conflito e postula que com o aumento da participação democrática diminuem as probabilidades da resolução de conflitos através da violência e diminuem as guerras. Tais programas podem promover plataformas de criatividade e crescimento, enquanto instrumentalizam com a consciência crítico, capacidade para o diálogo e a formação de grupos, promovendo valores de liberdade de expressão, de tolerância e responsabilidade.

Já a educação para a paz como promoção de direitos humanos focaliza a sensibilidade para os direitos que a humanidade deveria adotar para aproximar-se de uma comunidade pacífica. Busca-se suscitar o compromisso com uma estrutura de paz em que podem exercer sua liberdade individual e estar protegida da violência.

Segundo Clarke-Habibi (2005) uma teoria geral ou integrada de paz é necessária para fundamentar questões da paz intrapessoal, interpessoal, intergrupo e da dinâmica internacional da paz, bem como os seus princípios e pré-requisitos. Nas teorias da paz recebe destaque o conflito sobre o qual se postula que faz parte da natureza humana e das relações sociais. E o processo da resolução deste conflito pode ser benéfico para a construção da paz.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPIAH, Kwame Anthony. *O código de honra: como ocorrem as revoluções morais*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: Um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- BRUNETTO, Giancarla; BROTTTO, Márcio E.; RODRIGUES, Adriana S. (Orgs.) *Os Hereges Temas em Direitos Humanos, Ética e Diversidade*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2010. Disponível em: < <http://armazemdigital.com.br/loja/item/os-hereges-temas-em-direitos-humanos-etica-e-diversidade/>>. Acesso em dez. 2012
- DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- GUIMARÃES, M. R. *Um novo mundo é possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo interreligioso, ser solidário, promover os direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. Quanto de religioso o Estado liberal tolera? *Instituto Humanitas Unisinos*. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/516105-quanto-de-religioso-o-estado-liberal-tolera-artigo-de-juergen-habermas>>. Acesso em dez 2012.
- KESSELRING, Thomas. *Ética, política e desenvolvimento humano*. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- NINO, Carlos Santiago. *Ética e direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Cia das Letras: 2004.

A questão da técnica: berço da cibercultura

Araci Hack Catapan ⁴⁴

José Rogério Vitkowski ⁴⁵

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Esse trabalho resulta de uma pesquisa cartográfica, no qual se problematiza um dos mais importantes temas filosóficos da atualidade e que transversaliza tanto a filosofia da educação, quanto a filosofia da tecnologia: o problema da técnica, berço da cibercultura e de desafiantes processos autoformativos na educação contemporânea. Com efeito, o fenômeno da técnica é multifacetado e apresenta-se, por exemplo, como forma de atividade humana, como objetos ou sistemas de objetos, ou ainda como forma de conhecimento. Abrange, portanto, o fazer humano, homo faber; o saber, homo sapiens; o poder, homo politicus; o saber e a demência, homo sapiens-demens; a destruição e a guerra, homo terminator. Essas dimensões desencadeiam densos debates filosóficos, como se pode constatar nos trabalhos de Ortega Y Gasset, Martin Heidegger e Herbert Marcuse. Um dos fortes traços discursivos nesses autores é a ênfase alarmista, na qual se enfatiza os riscos, os perigos, os aspectos opressivos que a técnica pode representar para o ser humano. Entretanto, contrastando com as abordagens aludidas, o filósofo Pierre Lévy afirma que qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. Lévy, alerta que a imagem da técnica como forma contemporânea do mal, potencia má, e isolada do devir coletivo da humanidade, revela-se não apenas falsa, mas proibitiva. Alguns macroconceitos espetaculares, mesmo de autores clássicos da filosofia, podem despistar olhares, dificultar ações cidadãs. Portanto, é necessário, repensar a questão da técnica, sem dicotomias ou separações entre o mundo material, os artefatos e as ideias por meios das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem tampouco, daqueles que inventam e produzem e utilizam objetos técnicos. ⁴⁶

Palavras-Chave:

Filosofia da educação, técnica, cibercultura.

⁴⁴ Dr^a Araci Hack Catapan - Professora Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)- Coordenadora do Grupo de Pesquisa PCEADIS/CNPq . Coordenadora dos Projetos: e-Tec/UFSC Florianópolis - SC – Brasil

⁴⁵ Ms José Rogério Vitkowski – Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr (UEPG). Doutorando em educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

⁴⁶ Esse trabalho tem o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa Científica, CNPQ, Brasil.

Desde os tempos imemoriais o ser humano estabelece relações com a natureza, e com os outros no desafio de sobreviver. O homem domina o fogo, cultiva a terra, domestica animais, constrói cidades, descobre fontes de energia, inventa meios de transportes, cria meios de informação e de comunicação, conquista o espaço cósmico, conhece o micro universo da matéria. Nesse complexo trajeto, de múltiplos entrelaçamentos históricos, emerge o multifacetado fenômeno da técnica, que se apresenta, ora como forma de atividade humana, ora como objetos ou sistemas de objetos, ou ainda como forma de conhecimento.

Há de se reconhecer que os problemas que envolvem a questão da técnica possuem um caráter notadamente aporético⁴⁷ e apresentam dimensões dilemáticas no decorrer da história, pois envolvem o fazer, homo faber; o saber, homo sapiens; o poder, homo politicus; o saber e a demência, homo sapiens-demens; a destruição e a guerra, homo terminator.

Para o filósofo Pierre Lévy, com a técnica está em jogo a transformação do mundo pelo homem mesmo. A incidência das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social e também os deslocamentos que ocorrem na esfera intelectual “obrigam-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos do nosso tempo”. (LÉVY, 1993, p. 7). Ora, ao se indicar a técnica como problema filosófico, a afirmação de Lévy abre um leque de questões que remetem às diversas concepções a propósito da constituição ou da “natureza” da técnica, suas relações com a cultura e sociedade.

Nos limites desse texto, não pretendemos definir a técnica, nem tampouco percorrer os extensos meandros dos debates da filosofia da tecnologia⁴⁸, todavia, por

⁴⁷ Aporia = dúvida. Esse termo é usado no sentido de dúvida racional, isto é, de dificuldade inerente a um raciocínio, e não no de estado subjetivo de incerteza. É, portanto, a dúvida objetiva, a dificuldade efetiva de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio. (ABBAGNANO, 2000).

⁴⁸ C. Mitcham (1998) diferencia duas grandes tradições na filosofia da tecnologia: uma ligada aos “engenheiros” e outra aos “humanistas”. No primeiro caso está situado o empenho de engenheiros, de cientistas de “elaborar uma filosofia tecnológica”, de viés otimista quanto ao papel da tecnologia. Mitcham indica que essa tradição abrange pensadores como Ernst Kapp (1808-1896), filósofo e geógrafo; Peter Engelmeier (1855-1941), também engenheiro; e Friedrich Dessauer (1881-1963), doutor em física; Gilbert Simondon (1923-1989), psicólogo e engenheiro; e Mário Bunge (1920-), físico. Na tradição humanista, estão os pensadores que buscam a compreensão, uma espécie de “hermenêutica da tecnologia”. Trata-se de uma tradição crítica da civilização tecnológica, iniciada por Rousseau e que se estende aos pensadores do século XX, como Karl Jaspers (1883-1969), Gabriel Marcel (1889-1973), Lewis Mumford (1895-1988), Martin Heidegger (1889-1976), José Ortega Y Gasset (1883-1955), Jacques Ellul (1912-1994).

meio de uma abordagem rizomática, pretendemos cartografar alguns entornos desse debate filosófico para conectá-los com as questões sócio-culturais e educativas de nosso tempo

Com efeito, diversas concepções de técnica podem ser encontradas na literatura filosófica, ou numa “filosofia da técnica”⁴⁹. Assim, uma breve visita a alguns pensadores clássicos da filosofia parece oportuna e interessante. Iniciamos com apontamentos das contribuições de Ortega Y Gasset(1991) e a seguir, Martin Heidegger(2010), Herbert Marcuse (1982), e por fim, Pierre Lévy (1993).

Ortega y Gasset⁵⁰, em “Meditação sobre a técnica” já prognosticava na década de 1930, que o tema da técnica, seu sentido, vantagens danos e limites, seria doravante intensamente debatido. Tinha razão o filósofo, pois não foram poucos os pensadores que se debruçaram sobre o tema, perguntando-se, recorrentemente, “o que é a técnica”?

Ortega, num primeiro momento, aborda a relação homem-natureza e as condições necessárias para a vida humana. Para o autor, a vida humana não coincide, ao menos totalmente, com o quadro das necessidades orgânicas, como ocorre no mundo animal.

O filósofo sublinha que o homem pode distanciar-se de sua própria natureza, desvinculando-se provisoriamente das necessidades básicas que o acompanham; distanciando-se delas, pode entregar-se a outras ocupações que não sejam sua imediata satisfação. Nesse movimento é que o homem inventa e executa um repertório de atos que lhe permitem fazer o fogo, uma casa, cultivar o campo, ou construir um automóvel. Esses atos modificam ou reformam a circunstância ou natureza, conseguindo que nela exista o que não existe aqui e agora.

O conjunto desses atos técnicos específicos é a técnica, definida como “a reforma que o homem impõe à natureza em vista da satisfação de suas necessidades”. E, logo adiante, o filósofo acrescenta : “A técnica é, pois, a reação enérgica contra a natureza ou circunstância, reação essa que leva a criar entre a natureza ou circunstância

⁴⁹ A expressão “filosofia da técnica remonta ao filósofo alemão (Fredrich Kapp (1808-1896), e que Mário Bunge parece ter sido o primeiro a usar a expressão “filosofia da tecnologia” em um artigo de 1965. De qualquer modo, a expressão generalizou-se na década de 1980. (CUPANI, 2011)

⁵⁰ Ortega y Gasset (1883-1955) escreveu um conjunto de textos sobre a técnica, designado pelo nome de “Meditação sobre a Técnica”, no qual ele dá ao público o resultado de um curso desenvolvido no ano de 1933, na Universidade de Verão de Santander, então recém-inaugurada. Sua abordagem da técnica é fortemente humanista e antropocêntrica, isto é, a técnica está ligada à sobrevivência e criação humana, daí decorre o caráter paradigmático de sua contribuição ao tema.

e o homem uma nova natureza, posta sobre aquela, uma sobrenatureza”. (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 12) É assim que o homem se empenha em encontrar ao seu redor aquilo de que precisa, adaptando o meio existente ao sujeito, e não apenas adaptando-se ao meio.

Inevitavelmente surge outra pergunta: afinal, de que o homem necessita, ou é considerado necessário? Ortega explica que a técnica não se limita a satisfazer as necessidades biológicas, ou orgânicas, mas vai muito além. Surge, então, o adensamento conceitual de “necessidade humana” que engloba, para o autor, tanto o objetivamente necessário, quanto o supérfluo! Mesmo que essa distinção traga dificuldades na sua delimitação, Ortega deduz que “o empenho do homem em viver, em estar no mundo, é inseparável de seu empenho em estar bem [...] O bem-estar e não o estar é a necessidade fundamental do homem, a necessidade das necessidades”. (ORTEGA Y GASSET, 1991, p.15s).

O pensador espanhol insiste em que o homem é um animal para o qual o supérfluo se apresenta como necessário; ou seja, bem-estar no mundo e a ‘superfluidade’ caminham juntos. Por isso, o homem é “a nativitate técnico criador do supérfluo. Homem, técnica e bem-estar são, em última análise, sinônimos”. (ORTEGA Y GASSET (1991, p. 17)

Certamente surge aqui outra interrogação, referente ao significado de “bem-estar”. Há mil variantes para definir esse termo, por isso mesmo, o bem-estar é um ponto de chegada, sempre móvel, ilimitadamente variável. Se a técnica é o repertório de atos provocados e inspirados no sistema de necessidades, ela é também uma realidade proteiforme, em constante mutação. Isso permite dizer que é vã a atitude que pretende estudar a técnica como uma entidade independente, ou como se estivesse determinada por um vetor único e previamente conhecido. Não há, assim, um único desideratum, nem mesmo na ideia linear do progresso, julgada prejudicial quando empregada sem críticas. Supõe que o ser humano quer e insistirá em querer sempre a mesma coisa.

No afã de penetrar no universo humano e no da técnica, o pensador espanhol convida para uma visita ao que denomina “subsolo da técnica”.

O homem no universo é um ente que se vê obrigado, se quiser existir a estar em outro ente, o mundo ou a natureza. E após examinar as condições da natureza que não oferece apenas puras facilidades (pois haveria coincidência plena entre o ser do homem e do mundo), nem tampouco apenas dificuldades (que o ser do homem e do mundo

fossem totalmente antagônicos). Ocorre efetivamente que o homem ao estar-no-mundo, defronta-se com o fato de que o mundo a seu redor é uma intrincada rede, tanto de facilidades como de dificuldades.

É essa condição de vinculação e de não vinculação à natureza faz do homem uma espécie de centauro ontológico, cuja metade está imersa na natureza e outra transcende-a. O que o ser humano tem de natural se realiza por si mesmo, e não é problema, mas o que é extra-natural depende da dimensão projetiva do homem, denominada de “programa imaginário” (o que ainda não é, mas que aspira a ser). Essa condição do ser humano faz dele próprio algo de singular, um ente cujo ser consiste não no que já é, mas no que ainda não é, um ser que consiste em ainda não ser. Desse modo, no mundo da natureza prevalece uma ontologia da coincidência entre ser e coisa, enquanto no mundo humano isso não se dá efetivamente. Isso leva Gasset a afirmar que “o homem não é uma coisa, mas uma pretensão, a pretensão de ser isto ou o outro. Cada época, cada povo, cada indivíduo modula de forma diferente a pretensão geral humana”. (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 30)

Como todo pensador, Ortega foi filho de seu tempo, amado por uns criticado por outros. A abordagem Orteguiana da técnica recebe, ainda que indiretamente, a crítica de Martin Heidegger (1889-1976).

O renomado filósofo ocupou-se intensivamente do problema, focando a “técnica moderna”. Dentre as publicações, destaca-se uma conferência de 1953, denominada “A questão da técnica”⁵¹. Na abertura do texto, o filósofo propõe: “Questionaremos a técnica e pretendemos com isso preparar uma livre relação com a técnica. Livre é o relacionamento capaz de abrir nossa Pre-sença à essência da técnica”. (HEIDEGGER, 2010, p.11).

Nessa direção, o pensador estabelece suas premissas iniciais, distinguindo a técnica de sua essência. Assim ele explica que a técnica não é a mesma coisa que a

⁵¹ A conferência sobre a questão da técnica não é um avanço isolado nesse terreno. Heidegger toma a palavra num debate que já estava acontecendo na Europa, sobretudo com o desconforto do mundo pós-guerra diante da técnica e da necessidade de discutir a relação entre política e tecnologia. Nesse cenário, figuravam tanto os apologetos quanto os críticos da tecnologia. Por exemplo, do lado dos críticos, encontramos [...] a análise profética de Huxley em Admirável Mundo Novo; a obra de Weber, O Terceiro ou o Quarto Homem, em que ele descreve o horror de uma civilização da técnica [...] Do lado dos anticríticos da crítica, figuravam posições, como: o “mal” não reside na demonização”, mas no ser humano; “é preciso evitar a demonização da técnica e, em troca, analisar melhor a técnica da demonização”, descrevia um artigo publicado no Monat, e que também era a posição de Max Bense. Além desses, vale lembrar ainda que o físico Heisenberg, bem como o filósofo José Ortega y Gasset [...] participavam desse contexto. (SAFRANSKI, apud, MIRANDA, 2002)

essência da técnica. Buscar a essência significa transcender os entes concretos. Daí a afirmativa de base que estará presente em todo texto : a essência da técnica também não é de modo algum algo técnico. Essa é uma proposição forte, pois significa dizer que não se chega a identificar o que é técnica, discorrendo sobre que é técnico ou sobre os artefatos da técnica. Nas palavras do autor: “por isso faremos a experiência de nosso relacionamento com a essência da técnica enquanto somente concebermos e lidarmos apenas com o que é técnico, enquanto a ele nos moldarmos ou dele nos afastarmos.” (HEIDEGGER, 2010, p. 11)

O autor manifesta suas preocupações com as representações sobre a técnica que julga limitadas, e que pode nos tornar cegos. A mais grave é a concepção que julga a técnica como um processo neutro. Desse modo, o caminho que o filósofo escolhe para examinar a questão parte da constatação das noções usuais de técnica. Segundo esta noção usual, a técnica é fundamentalmente um meio para fins e é também uma atividade humana. Assim, se for dito que a técnica “é um meio para fins”, ou que “é um fazer do homem”, estou conferindo à técnica uma determinação instrumental e antropológica. Nas palavras do filósofo: “A concepção corrente de técnica, segundo a qual ela é um meio e um fazer humano, pode, por isso, ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica”. (HEIDEGGER, 2010, p. 11)

Heidegger afirma que, apesar de correta, essa concepção se revela insuficiente para busca do verdadeiro da técnica. Para alcançá-lo é preciso descobrir então a essência da técnica. O autor considera a ideia de que a determinação correta da técnica não é o mesmo que a consideração da técnica em sua verdade. Ademais, quando concebemos a técnica como meio para o alcance de um fim, somos levados a pensar que o problema da moderna tecnologia se resumiria ao bom controle e domínio de seu uso e emprego, concepção da qual o filósofo alemão desconfia. Quanto mais se quer dominar a técnica, tanto mais ela escapa ao controle e reaviva a vontade humana de controlá-la numa espiral de consequências imprevisíveis. Para recolocar a questão da essência da técnica sobre outras bases, Heidegger (2010, p. 12) propõe a seguinte pergunta: “supondo, no entanto, que a técnica não seja um simples meio, como fica então a vontade de dominá-la?”

A partir dessa interrogação o pensador realiza um longo e exaustivo exercício argumentativo, repleto de distinções etimológicas e de vasto repertório nocional que

envolvem as noções de desocultamento, de desvelamento da verdade (aletéia), da composição (*Ge-stell*), dentre outros.⁵²

Com efeito, Heidegger situa a presença do homem diante da técnica e, ao fazê-lo, se debruça sobre o problema da liberdade humana - e da técnica- enquanto desvelamento da verdade, um modo de desvelamento do humano no mundo, um modo de existência do homem no mundo - e não apenas um meio de evolução da espécie . Segundo o autor, “abrindo-nos para a essência da técnica, encontramos-nos, de repente, tomados por um apelo de libertação.” (HEIDEGGER, 2010, p. 28). E esse apelo nos remete às noções do que é livre, da própria liberdade, cujo parentesco mais próximo e íntimo, com o dar-se do desencobrimento, está na verdade. Mas atenção - não se pode esquecer que “todo desencobrimento pertence a um abrigar e esconder. Ora, o que liberta é o mistério, um encoberto que sempre se encobre, mesmo quando se desencobre”. (HEIDEGGER, 2010, p. 28).

Para o filósofo, a diferença entre as técnicas primitivas e a moderna (tecnologia) está na fundação científica desta última. O que vai caracterizar a essência da tecnologia moderna é um modo de desvelamento baseado na ciência moderna. O modo de desvelamento (*poiësis*), da tecnociência é exercido como uma provocação da natureza, por meio da qual esta é forçada a liberar matéria e energia para o controle e manuseio humano. A essência da técnica tem por base este modo de desvelamento: um modo de produção provocante da natureza (*Ge-stell*). Esse modo de desvelamento, é a forma que a técnica moderna tem para torná-la um dispositivo livre para o manuseio humano. Desse modo, a essência da técnica moderna, não tem nada de técnico.

Heidegger situa a tecnociência moderna com a fundação da ciência física, de cunho cartesiano-newtoniano. Com a física prepara-se o surgimento da tecnologia moderna, uma vez que aparece pela primeira vez na história humana, uma atividade técnica como resultado de uma ciência aplicada, na qual a natureza é controlada. A tecnologia ou a tecnociência moderna é o resultado do casamento entre a ciência e a técnica. Na modernidade, é toda a tecnicidade humana que se vê reduzida à pura instrumentalidade tecnocientífica. Em sintonia com Heidegger, com a tecnologia moderna, é o próprio destino do homem e do mundo que está em jogo, transformando o seu modo de existência num desvelamento enquanto provocação científica da natureza para um uso meramente instrumental. Desse modo, quando pensamos na essência da

⁵² A explicitação desses conceitos, por motivos de espaço e de clareza, não são apresentadas nesse texto.

técnica, é preciso considerar que o perigo não está na técnica, considerada por muitos como coisa demoníaca. Heidegger é explícito: “não há uma demonia da técnica. O que há é o mistério de sua essência. Sendo um envio de desencobrimento, a essência da técnica é o perigo”. Não obstante, existem ameaças. Nas palavras explícitas do filósofo:

A ameaça que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser eventualmente mortífera. A ameaça, propriamente dita, já atingiu a essência do homem. O domínio da com-posição arrasta consigo a possibilidade ameaçadora de se poder vetar ao homem voltar-se para um desencobrimento mais originário e fazer assim a experiência de uma verdade mais inaugural. (HEIDEGGER 2010, p. 31).

Pensada em sua essência, a técnica moderna mostra-se, portanto, problemática, ambígua. É por isso que o autor cita os versos do poeta Holderlin: “Ora, onde mora o perigo é lá que também cresce o que salva”. (HEIDEGGER, 2010, p. 31).

O registro heideggeriano sobre a questão da técnica moderna nos remete, portanto, a uma constelação nocional, na qual prevalece uma abordagem de cunho ontológico - que também recebe fortes críticas – mas, que influenciou uma geração de pensadores no século XX. Destaque para um integrante da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse (1898-1979)⁵³.

Para Marcuse, a sociedade industrial tornou-se mais rica e, com ela, tornou a vida mais fácil para um número maior de criaturas, ao mesmo tempo em que expandiu o domínio do homem na natureza. Todavia, essa mesma sociedade é irracional como um todo.

São conhecidas as críticas à sociedade unidimensional. É uma sociedade de consumo que impõe os seus padrões a todos e a cada um dos indivíduos. A sociedade industrial é uma sociedade de controle, na qual prevalece a produtividade e eficiência e uma capacidade desmesurada para aumentar e disseminar comodidades. Para o filósofo: “A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social.” (MARCUSE, 1982, p. 18)

Se a técnica colabora para o controle social, o autor se posiciona explicitamente contra a noção da neutralidade tecnológica:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de *neutralidade* da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não

⁵³ Escola de Frankfurt, ou Instituto de Pesquisa Social, fundado em Frankfurt nos inícios da década de 1920. Na década de 1930, a Escola se caracterizou como centro de pesquisa da teoria crítica da sociedade. Uma obra de destaque de Marcuse é intitulada “A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional”. Marcuse denomina a sociedade tecnológica de sociedade unidimensional, e descreve essa sociedade com fortes tinturas.

pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas. (MARCUSE, 1982, 19).

Debatendo-se com a questão da ciência moderna, Marcuse volta-se para a questão do método e dos princípios científicos que servem de instrumentos conceituais para um universo de controle. Desse modo, conforme o autor:

O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem *por meio* da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas *como* tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE, 1982, p. 154).

O filósofo procura demonstrar que a ciência, em virtude de seu próprio método e conceitos, projetou e promoveu um universo no qual a dominação da natureza estava ligada à dominação do homem. A natureza cientificamente compreendida e dominada, reaparece no aparato técnico da produção e destruição que mantém e aprimora a vida dos indivíduos enquanto os subordina aos senhores do aparato. Desse modo, a hierarquia racional se fundiu com uma hierarquia social e política.

Consequentemente, a sociedade industrial é um universo político, enquanto realização de um projeto histórico específico, a saber, a experiência e transformação, a organização da natureza como mero instrumento do dominar. Com isso as implicações são incomensuráveis, de acordo com o autor:

Ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (MARCUSE, 1982, p. 19)

Ao denunciar a “administração total”, Marcuse proclamava, portanto, que nenhuma mudança era possível no paradigma unidimensional. Certamente a grande contribuição Marcusiana é a de enfatizar a relação da tecnologia com o poder. O filósofo alerta para um modelo de racionalidade tecnológica que se transforma em racionalidade política, isto é, sob a aparência de democracia, as sociedades mais opulentas pelo desenvolvimento científico e tecnológico constituem formas requintadas de domesticação do ser humano, cuja vida fica reduzida à unidimensionalidade. Essa racionalidade, reduzida ao eficientismo e sob a égide do progresso, é limitante e limitadora.

Como se pode constatar dessas breves considerações, no olhar de Ortega y Gasset, a técnica é a reforma que o homem impõe à natureza em vista da satisfação de suas necessidades; prevalece aqui a perspectiva antropológica da técnica. Para Heidegger, a essência da técnica, não é técnica, ou seja, a técnica está associada ao conhecimento, ao desvelamento do Ser. Prepondera o olhar ontológico clássico. Com Marcuse, prevalece o olhar acentuadamente político da questão técnica. Se não é possível afirmar que há uma orientação anti-técnica nos autores estudados, há, no entanto, um certo clima pessimista ou, quando menos, uma atitude de desconfiança diante da técnica.

Ora, Pierre Lévy (1993) destoa dos discursos pessimistas sobre a técnica e alerta que a imagem da técnica, como forma contemporânea do mal, potencia má, e isolada do devir coletivo da humanidade, revela-se não apenas falsa, mas proibitiva do pensamento. Lévy é contundente e claro:

Não existe uma “técnica” por trás da técnica, nem “sistema técnico” sob o movimento da indústria, mas apenas indivíduos concretos situáveis e datáveis. Também não existe “cálculo”, uma “metafísica”, “uma racionalidade ocidental”, nem mesmo um “método” que possam explicar a crescente importância das ciências e das técnicas na vida coletiva. Essas vagas entidades trans-históricas, estes pseudo-atores na realidade são desprovidos de qualquer eficácia e não apresentam simetricamente qualquer ponto de contato para a mínima ação real. Frente a estas abstrações, evidentemente ninguém pode negociar nem lutar. (LÉVY, 1998, p. 12)

O filósofo francês considera que, contemporaneamente, alguns macroconceitos espetaculares podem despistar olhares, dificultar ações cidadãs. Acrescenta que não há maior progresso em direção a análises concretas quando se explica o desdobramento da tecnociência por meio de categorias únicas, como economia, sociedade, ideologia, cultura. Essas dimensões de análise precisam ser vistas como tais. De acordo com o filósofo “o cúmulo da cegueira é atingindo, quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida”. (LÉVY, 1998, p. 15),

Sob esta ótica, é preciso focar “os agentes efetivos de ação” situados no tempo e no espaço, “no rio tumultuoso do devir coletivo”, com suas ilhas, acumulações, estabilidades, tendências que se mantêm pelo trabalho de coletividades e pela reificação eventual em coisas duráveis ou reproduzíveis. Ou seja, é preciso estar atento para como os seres utilizam da técnica e como elas estruturam a experiência humana, enquanto experiência cultural, simbólica, ontológica, axiológica.

Há de ser considerado ainda que, para Lévy, a técnica não é um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura. A técnica é, antes, um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, com existência independente e dotada de vontade própria.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material, e menos ainda sua parte artificial das ideias, por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (LÉVY, 2010, p. 22)

Por trás das técnicas, agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, em sintonia com o autor, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúvida. Por isso mesmo e, além disso, o autor é veemente a qualquer determinismo da técnica e, dentre os exemplos, cita que a prensa não determinou a crise da Reforma, nem o desenvolvimento da moderna ciência europeia, tampouco o crescimento dos ideais iluministas e a força crescente da opinião pública no século XVIII, apenas condicionou-as. Assim, no que tange às questões culturais e sociais, é preciso evitar a filosofia mecanicista intransigente, que pretende que um efeito é determinado por suas causas e deduzido a partir delas. Daqui procede a afirmação do autor:

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e decidir o que fazer dela. (LÉVY, 2010, p. 26)

Todavia, alerta o autor que não é necessário nutrir-se de ilusões, a propósito da disponibilidade total das técnicas e de seu potencial para indivíduos ou coletivos supostamente livres, esclarecidos e racionais.

Com efeito, Pierre Lévy faz perceber que participamos, contemporaneamente, de uma mutação antropológica sem precedentes, iniciada no fim do século XVIII, e que provoca profundas transformações, por exemplo, no desaparecimento do mundo agrícola, no apagamento da distinção cidade/campo e conseqüente surgimento de uma rede urbana onipresente, um novo imaginário do espaço e do tempo sob a influência dos meios de transporte rápidos e da organização do trabalho, o deslocamento das atividades econômicas para o terciário, entre outras. Uma coisa é certa:

Vivemos hoje uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 1998, p.17)

Essa perspectiva em tom otimista não é ingênua, mas, como propõe o autor, permanece como um campo aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado, pois nada está determinado aprioristicamente.

Nesse complexo e rico cenário da técnica, berço de insólitos cultivos, emerge um novo espaço-tempo, o ciberespaço, e com ele, as intensas transformações da cibercultura. Nesses neologismos -ciberespaço e cibercultura- se assentam uma miríade de desafios autoformativos da educação contemporânea e que são terreno fecundo para a criação de conceitos na filosofia, na filosofia da educação.

Referências:

- HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. In: **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão et al. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1993.
- MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 5ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a Técnica**. Trad. José F. P. de Almeida Oliveira. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1991.

**Infância, Imagem, Linguagem e Estrangeiridade –
De uma Filosofia da Educação porvir**

César Donizetti Pereira Leite

Unesp Rio Claro

Resumo

O objetivo deste texto é discutir questões acerca dos “*Desafios da Filosofia da Educação Contemporânea*”. O texto procura situar o tema, em certo sentido, em um começo, em um ponto de partida, em uma infância do tema, pois procura partir de *não saberes*, e neste sentido apresenta certa estrangeiridade em relação a isso. Assumo a perspectiva de trabalhar em torno dos desafios da Filosofia da Educação Contemporânea a partir de trabalhos que desenvolvo com produções de imagens por crianças e professores de Educação Infantil, estes trabalhos permitem pensar em zonas de fronteira entre algumas áreas, alguns temas. A estrangeiridade marca aqui um suposto lugar, um lugar de estranhamento, sendo assim o texto procura se aproximar/tocar aquilo que estaria no que dele se espera através de três pontos: (1) a estrangeiridade, (2) a infância e (3) a educação.

Palavras Chaves: Infância, Estrangeiridade, Filosofia da Educação.

Childhood, Image, Language and strangeness - From a Philosophy of Education becoming

Abstract

The objective of this paper is to discuss issues about the "Challenges of Contemporary Philosophy of Education." The text aims to discuss, in a sense, for a start, a point of departure, a childhood theme as demand from non-knowledge, and in this sense has a certain strangeness about it. Assume the prospect of working around the challenges of Contemporary Philosophy of Education from work I develop with productions of images of children and teachers in early childhood education, these jobs allow you to think in border areas between some areas, certain themes. The strangeness mark here a supposed place, a place of strangeness, so the text seeks to approach / touch what would be expected of it in through three points: (1) strangeness (2) childhood, and (3) education.

Key words: Childhood, Strangeness, Philosophy of Education.

O objetivo deste texto é discutir questões acerca dos “*Desafios da Filosofia da Educação Contemporânea*”. Na perspectiva de atender esta condição e parafraseando Manoel de Barros, este texto se apresenta como uma *anúnciação*, ou seja, um ato ou efeito de anunciar, de ‘criar anúncios em torno de’, ‘dar visibilidade’, desta forma pretendo ficar na superfície do

tema, talvez, se bem sucedido e estando na superfície o propósito seja tocar o tema e de alguma forma ser tocado por ele.

Falar de Filosofia da Educação pressupõe certo conhecimento sobre o assunto, pressupõem um ou muitos saberes sobre o tema. Falar em Filosofia da Educação Contemporânea implica necessariamente circular em torno não apenas de um saber sobre a Filosofia, sobre a Filosofia da Educação, mas também sobre questões que se apresentam naquilo que de alguma forma podemos pensar como ‘a’ ou ‘uma’ história da Filosofia da Educação, mas também sobre aquilo que no momento presente – contemporâneo - pode ser dito sobre.

Há nestes aspectos outro lado a ser considerado, e que reforça o que acabo de apresentar, a ideia que há uma expectativa, um pressuposto, o da reflexão em torno de *desafios* à Filosofia da Educação Contemporânea, neste quesito, a ideia de *desafios*, apresenta uma perspectiva de certo porvir, de algo que ainda não é, ou dito de outro modo que ainda não está pronto, mas sim que está porvir, coloca o tema em uma discussão dos devires da Filosofia da Educação. Situa o tema, em certo sentido, em um começo, em um ponto de partida, situa o texto, de alguma forma, em uma infância do tema, pois aquilo que estando em devir, não estando pronto, também não pode se apresentar como algo fechado, acabado, mas precisa se colocar ‘como começo de uma discussão’, início de reflexões, precisa estar na *infância* do tema.

Sendo assim, afirmo que a discussão que segue será apresentada tomando como ponto de partida *não os saberes* sobre o tema que ela busca refletir, mas sim, a partir de *não saberes*, a reflexão que apresento se situa em certa estranheiridade em relação a isso. Assumo a perspectiva de trabalhar em torno dos desafios da Filosofia da Educação Contemporânea a partir de um trabalho que desenvolvo com produções de imagens por crianças e professores de Educação Infantil, este trabalho tem permitido pensar em zonas de fronteira entre algumas áreas, alguns temas. A estranheiridade marca aqui um suposto lugar, um lugar de estranhamento, para quem escreve e para quem lê. O estrangeiro como outro da cultura, nos implica, e por isso sugere deslocamentos, acolhimento (ou não), aceitação (ou não). O outro como estrangeiro é, talvez por sua própria natureza, aquele que não sabe sobre os sentidos do lugar, sobre a língua do lugar, sobre os hábitos do lugar, o outro é aquele que não sabe sobre o “lugar”.

Então, torna-se propósito deste texto se aproximar/tocar aquilo que estaria no que dele se espera através de três pontos: (1) a estranheiridade, (2) a infância e (3) a educação.

Filosofia, Infância, Estranheiridade e Educação:

A ideia de infância nos remete, prontamente, à ideia de criança. Não por que infância e criança seja a mesma coisa; mas por que, de modo geral, os modos pelos quais lidamos com as crianças se relacionam aos modos pelos quais pensamos as infâncias. E, da mesma forma, as

maneiras pelas quais pensamos as infâncias produzem em nós modos de lidar com as crianças. Nesta linha, encontramos espaços onde exercitamos nossas diferentes relações com a criança, instituindo assim, por vezes, lugares de *infantilização* e *inferiorização* das mesmas.

É prudente indicar que, apesar da proximidade e das relações que apresentamos, as duas noções possuem suas particularidades e diferenças. O fato é que quando falamos da infância, de seus conceitos e variantes, sejam políticos ou etimológicos, acabamos, de certo modo, remetendo à ideia de criança. Infância e criança, ao longo de nossa história, correspondem a dois termos correlacionados, que se interdependem, se interconstituem.

Primeiramente, se alçarmos olhares para aspectos etimológicos relativos a esta noção, verificaremos que a infância não nos remete a certa idade, a um período, a uma fase; antes, *infância* se relaciona àquilo que caracteriza o início da vida humana,

a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer, e do seu particípio presente *fans*). A criança, o *in-fans* é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal monstruoso (como dizia Lyotard) no sentido preciso que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir, como os outros bichos, mas que tão pouco tem meios de expressão próprios de sua espécie: a linguagem articulada. (GAGNEBIN, 1997, p.87).

Mesmo em meio à *monstruosidade* da criança, apresentada acima, os *in-fans*, os infantes são considerados seres humanos, sim; porém, seres cujo nascimento se diferencia do de outros animais de distintas espécies: na espécie humana, nascemos na condição de incompletos, inacabados. Desta forma, não nos resta apenas adaptarmo-nos ao meio (como os animais, de forma geral), mas *fazermo-nos no meio*, produzirmo-nos neste meio, humanizarmo-nos, criando condição de seres *que ainda não são*, mas que *podem vir a ser*. Pois, estar privado da fala é *próprio do homem*: somos, na origem, privados exatamente daquilo que nos constitui, *a linguagem*.

Nesta perspectiva, podemos pensar que vivemos, em nossa origem, a ambivalência relativa àquilo que é próprio do homem, pois *somos humanos desde a origem, porém sem sê-lo*. Somos, em nossa origem, aquilo que ainda não somos; ou, não sendo, podemos vir a ser, mesmo que, talvez, jamais sejamos por completo.

Ainda, abre-se aqui, um espaço para refletirmos sobre a ideia de que, se somos humanos desde a origem, o que nos constitui, diferente do que usualmente acreditamos, não é nossa completude e acabamento, mas sim nossa incompletude, monstruosidade, marcada pela nossa falta original de linguagem e de palavra. Assim, poderíamos indicar que *infância e linguagem* parecem uma remeter à outra, compondo um “círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p.59).

Neste contexto, nos colocamos diante da ideia, ou da perspectiva, de um espaço possível de olhar para infância, sua incompletude e sua estreita relação com a linguagem.

Porém, o olhar para a linguagem assume seus contornos nas reflexões sobre o que se oculta na própria ideia de linguagem dentro da tradição filosófica ocidental. Pois, a partir da noção de infância, a linguagem como produtora de modos de dizer e de produzir sentidos não causa problema, na medida em que podemos entender nossa constituição humana na e pela linguagem e concluímos que: somos humanamente constituídos no universo sociocultural que fala e que nos fala desde o nascimento. Ou seja:

Nós não encontramos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos jamais no ato de inventá-la... É um homem falante que nós encontramos no mundo, um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem. É através da linguagem, portanto, que o homem como nós o conhecemos se constitui como homem, e a lingüística, por mais que remonte ao passado, não chega nunca a um início cronológico da linguagem, um antes da linguagem. (AGAMBEN, 2005, p.60).

Outro percurso possível nos leva à compreensão da linguagem em seu aspecto político. Começando naquilo que traz a ideia da linguagem como lugar de um *Logos*, espaço onde a razão ganha seus contornos, tornando o jogo linguagem – *logos* como espaço possível das práticas humanas de vida e de cultura. Platão, na República, já explicita que apesar da criança ser este *ser sem razão, sem linguagem*, é inerente a ela a capacidade humana de aprender, como se fossemos povoados de uma capacidade inata e universal de adquirir a linguagem. Sendo assim, a educação deve ser a arte que se propõe ao fim mesmo de fazer uma conversão da alma, cinzelando-nos como seres de linguagem, como seres de razão. Ou ainda dito de outro modo, se há uma diferença entre a criança/o in-fans e o estrangeiro que é a ‘capacidade humana de aprender’, de entrar na cultura, de fazer parte da polis, há também algo que os torna semelhante, ou seja, a condição de alguém que não é, que não faz parte, daquele que ainda possui uma alma ‘não convertida’. Há, na infância, um estado de estrangeiridade, que deve pela educação ser eliminado.

A educação passa a ser constituída, vivida e pensada como um ato repressivo das capacidades inatas e monstruosas da criança em prol das outras capacidades - potentes e culturais - de poder deixar vir, deixar aparecer, aquilo que é (*ou ainda não é*) do homem: a razão e a linguagem. Ou seja, aquilo que nos faz homens é aquilo que nos tira de nossa natureza; mas, também, aquilo que parece mostrar uma parte de nossa ‘verdadeira’ natureza - nossa incompletude, nossa estrangeiridade.

Os indícios que a concepção de infância como negatividade, como in-fans sugerem, nos remetem à compreensão da linguagem e suas relações com a infância e o poder desde a Antiguidade. Ou seja, as temáticas da linguagem e das relações de poderes produzem um encontro com a reflexão sobre a construção da racionalidade e a busca da verdade na cultura grega.

Esta visão se inscreve na cultura ocidental e, de muitos modos, se impõem a nós, embora estejamos já bem distantes dos gregos. O tema da linguagem como espaço de verdade assume grande proporção quando *linguagem e verdade* remetem a um estatuto de poder e se relacionam com a *razão*. Ou ainda, se nós podemos dizer que os *in-fans* são os seres sem linguagem e, por conseguinte, sem razão, nós podemos também dizer que estes seres não possuem poder.

Em Platão, aparece a importante questão desta abordagem quando o autor apresenta a relação entre “memória” e “verdade” (no diálogo intitulado *Fedro* essa discussão surge sempre de forma bastante evidente na reflexão sobre a escrita), e, portanto, já na Grécia Antiga, essas duas noções parecem estar associadas. Sendo assim, vamos ao tema da verdade.

Nossa cultura é marcada por um modelo de pensamento que, muitas vezes, se confunde com o das ciências e da cientificidade moderna, dificultando separar a ideia de verdade da de objetividade, neutralidade, quantificação, experimentação, entre outras, porque neste modelo de cultura, a verdade se define em dois níveis.

Por um lado, há a conformidade com alguns princípios lógicos, e, por outro, a conformidade com o real, sendo desse modo inseparável das ideias de demonstração, verificação e experimentação (DETIENE, 1981 p.13).

No entanto, em nosso dia-a-dia, admitimos que essa ideia de verdade, veiculada em nossa sociedade, é eterna e atemporal, tendo sido naturalizada; ou seja, acreditamos que sempre foi assim. Marcel Detiene (1981) ensina que a ideia de verdade, na Antiguidade, é bem diferente e se articula à ideia de *Alétheia* que aparece no prelúdio do poema de Parmênides, mas que nas documentações começa com Homero. Não me deterei nesta reflexão, pois não se vincula ao propósito deste texto; apenas, interessa-me indicar que há na Filosofia uma pré-história da verdade que vai se configurando dentro de um quadro no qual surge o pensamento do adivinho, do poeta, do rei de justiça Determinar a significação pré-racional da ‘verdade’ é tentar responder a uma série de questões, dentre as quais as mais importantes são as seguintes: Como se define no pensamento mítico a configuração da *Alétheia*? Qual é o estatuto da palavra no pensamento religioso? Como e por que um tipo de palavra, que é eficaz, é substituída por uma outra com problemas específicos? Não estariam postas aqui as relações entre palavra e realidade, as relações entre a palavra e o outro? Quais são os valores que sofrendo inteiramente uma mudança de significação continuam a impor-se, tanto em um sistema de pensamento como no outro, tanto no mito como na razão? (DETIENE, 1981p. 13)

Nesta linha, olhamos para a questão do *in-fans* e das relações de poder que esta temática apresenta. Podemos observar que, para os gregos, a ideia de verdade - e consequentemente de poder - se apresentava no discurso oral, na fala; sendo o *in-fans* aquele que ‘não fala’, que não possui a razão, encontramos aqui um lugar para a reflexão da criança como um ser da não-

verdade, um ser que não sabe, que deve ser submetido, guiado, controlado, domado, pois a ausência de razão o torna um ser perigoso por seus impulsos selvagens, colocando em risco a construção consensual da cidadania e da sociedade. Assume-se, aqui, uma relação de poder entre adulto e criança, entre o *in-fante e o ser da razão*. Uma relação de poder/saber, efetivando-se um exercício deste poder/saber.

Este pensamento pode ser considerado como algo procedente da Antiguidade, quando a fala (do poeta, dos reis) era vista como algo divino, completo. A verdade, no mundo moderno, marcado pela racionalidade e pelo discurso científico, laicizou-se. Na Antiguidade, a ideia de verdade estava vinculada diretamente à de palavra, pela totalidade de sentidos, pela força de materialidade, produzindo a noção de que palavra e verdade estão ligadas, amalgamadas, já na Modernidade, a ideia de um ser da não-fala e, por conseguinte, da não-razão, remete a um ser da não racionalidade, um ser em desenvolvimento, *que não é*, e, por isso, *não pensa, não reflete, não está pronto* e deve ser submetido, inferiorizado.

Assim, as práticas cotidianas de linguagem apontam que este enfoque ainda se faz presente em nossos dias. Verificamos estas práticas nas relações entre adulto e criança, práticas que criam relações onde podemos observar duas *possibilidades*, a do superior e a do inferior, sejam ou não, estes, adultos ou crianças, estabelecendo sempre uma relação autoritária e de menorização do outro.

Fechamos esta primeira parte indicando, de forma geral, que: nossa relação e nossas práticas educativas com as crianças se dão em uma perspectiva não da diferença, da multiplicidade; mas, sim, como um espaço de desigualdade, entre o que ‘tem’, está ‘pronto’ e acabado e o que ainda ‘não é’, o ‘inacabado’. Estabelecemos, com isso, espaços de poder e de exercícios destes poderes através de práticas e modos de ser e de estar no mundo. Dito de outro modo, esta desigualdade deve levar e priorizar ao longo de um tempo a construção de uma igualdade, de uma mesmidade, de um apagamento da diferença, de uma linguagem que seja única, de uma linguagem que não seja estrangeira.

Neste ponto, me parece que a Filosofia da Educação, enquanto desafio para as práticas educativas contemporâneas pode ser um espaço de possibilidades, um espaço em que, a partir de linguagens infantis possa criar abertura de novos sentidos, de outras possibilidades e de possibilidades outras, enfim, poderíamos dizer que uma linguagem infantil, ainda não pronta, ainda porvir, uma linguagem que abre espaços de novos sentidos, uma linguagem que nos afete e nos desloque. Uma linguagem que possa ser a imagem da infância, como abertura, como experiência, uma linguagem sem sentido dado, sem sentido pronto, uma linguagem sem sentido. Aqui verificamos dois temas que se encontram: (1) a questão do vir a ser, tema que abre uma perspectiva para pensar a ideia de incompletude com a ideia de *eterno vir a ser* e (2) a questão que apresenta a ideia de um ser pronto, acabado, fechado, onde a razão produz uma ilusão, a da

completude, a da finitude, permitindo-nos fugir das incertezas oferecidas pela infância e pelo que dela podemos experimentar. Então, a fuga da infância seria um modo de...

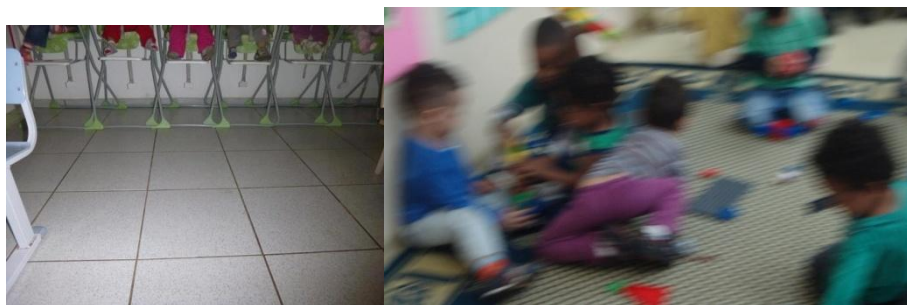
escapar do silêncio e da Morte: na voz do homem privilegiado, na vibração harmoniosa que faz ascender o louvor, na palavra viva que é a potência de vida, [...], revela-se o Ser da palavra eficaz. Através do seu louvor, o poeta concede ao homem uma memória da qual ele é naturalmente privado (DETIENE, 1981 p.20).

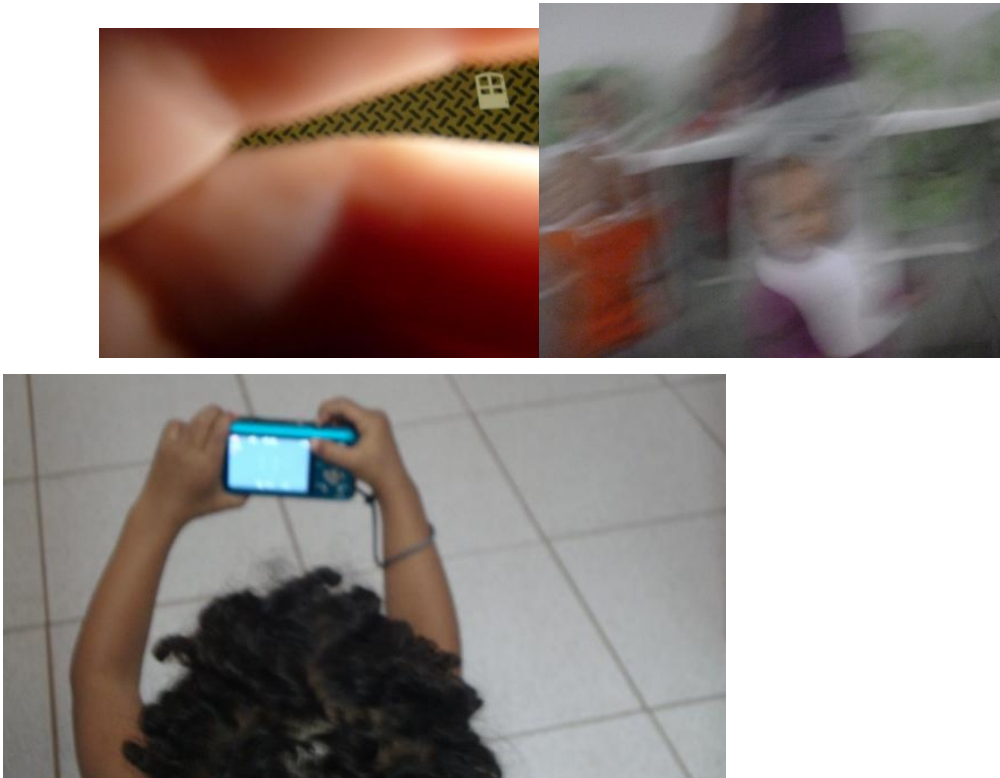
Toda essa potencialidade e verdade são reveladas através dos cânticos, entendidas dentro de um sistema de representações religiosas e constituídas em oposição à não-verdade. Sendo assim, poderíamos dizer que a *verdade* não é um conceito, mas '*um relato litúrgico*' em que se manifesta uma palavra com poder divino e que, nesta ordem de coisas, a criança/infância são manifestações profanas, fora da divindade indicada. Isso determina uma característica à palavra'; ou seja, totalidade e unicidade de sentido que brotam de um comportamento gesticular: é palavra e corpo que dizem. Para que possamos criar uma relação direta com a temática da infância, da experiência e do tempo lançaremos mão de um exemplo da mitologia grega: quando Althaía amaldiçoa seu filho, sua maldição é palavra e postura: toda encolhida, ela 'bate com força no chão para suscitar a Erinia vingadora'. É a atitude do corpo que confere sua potência à palavra, uma palavra que, aliás, se identifica com a obscura figura de Erinia.

A palavra é da mesma ordem: como a mão que dá que recebe, que toma, como o bastão que afirma o poder, como os gestos de imprecação, ela é uma força religiosa que age em virtude de sua própria eficácia (DETIENE, 1981 p.33).

Linguagens Estrangeiras – Imagens Infantis

Tomamos imagens como linguagens. Tomamos imagens de crianças como imagens infantis de sentidos porvir. Tomamos Imagens de crianças de um espaço de diferença, como estrangeiridade, como possibilidade de uma educação e de uma Filosofia da Educação que ainda possa ser infantil, que ainda possa estar no começo, que possa se apresentar como abertura.





No aeroporto o menino perguntou:

- e se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternura e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo (BARROS, 2010, p.469).

Bibliografia

AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte MG: Editora da UFMG, 2005.

AGAMBEN, G. **La Potencia del Pensamiento**. Buenos Aires Argentina: Adriana Hidalgo Editora, 2007.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo, SP, Leya Editora, 2010.

DETIENE, M. **A Invenção da Mitologia**. Rio de Janeiro RJ: José Olimpio Editora, 1992.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aula sobre: Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro RJ: Imago Editora, 1997.

RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita**. Rio de Janeiro RJ: Editora 34, 1995.

EDUCAÇÃO SEXUAL – DO TRANSVERSAL AO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR: PRÁTICA CRÍTICA FILOSÓFICA E FREIREANA

Gabriela Costa Faval
Universidade do Estado do Pará – UEPA
gabyfaval@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo aplicar, acompanhar e analisar a proposta de educação sexual interdisciplinar, em uma escola pública de Belém, em diálogo com os saberes experienciais dos educandos, tendo por base a filosofia e os pressupostos educacionais de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. Para realizar tal proposta, foram implantados grupos de discussão em turmas do Ensino Fundamental e Médio, acompanhadas ao longo de um ano letivo, buscando a relação dos saberes curriculares com os conceitos existentes, prévios ou escolarizados, sobre sexualidade. Foram registradas as discussões trazidas pelos discentes, relatos pessoais, conceitos, tabus e mitos extra-escolares observando-se, também, as possíveis alterações comportamentais registradas pelos docentes e pelo pesquisador no cotidiano escolar. O registro dessas atividades foi feito através de relatórios e fotos, tendo sido aplicado, também, um questionário específico a docentes, pais, crianças, adolescentes e jovens. Para sistematização e coleta de dados foram construídas categorias temáticas. Entre os resultados desta pesquisa destacamos a dialogicidade atingida ao longo da prática, tanto com os alunos quanto a partir deles e de suas vivências, confirmando a filosofia crítica e os pressupostos freireanos como instrumentos viáveis para uma prática transversal e interdisciplinar que permitiram aos educandos uma compreensão maior da realidade na qual estão inseridos e as relações de poder que as constituem. Igualmente, ressaltamos certa mudança de comportamentos da maioria dos alunos em relação à sua visão do outro e de si mesmos, alterando as relações interpessoais no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Sexual, Transversalidade, Currículo, Filosofia, Pedagogia Freiriana.

Abstract

This work aims at presenting as proposal the effective insertion of the Sexual Education in the school curriculum, through accessing the building of philosophical thought from the empirical knowledge and having as methodology Freirean work. To achieve this proposal, discussion groups were implemented in elementary and high school classes, accompanied by over a school year, seeking the relation of curricular knowledge with the existing concepts, prior or educated, about sexuality. The discussions will be brought by students, personal stories, concepts, taboos and myths out of school observing also the possible behavioral changes recorded by teachers and by researcher at school every day. The record of these activities was done through reports and photos, having been applied, as well, a specific questionnaire to teachers, parents, children, adolescents and youngsters to systematize and collect data. For data collection and systematization were built themes. Among the results of this research highlight the dialogicity achieved over the practice, both with the students and from them and their experiences, confirming the critical philosophy and assumptions freireanos as viable instruments for practice and interdisciplinary cross that allowed the students an understanding greater reality to which they belong and the power relations that constitute them. Likewise, we emphasize certain change of behavior of most students regarding their view of the other and of themselves, changing interpersonal relationships within the school.

Keywords: Sexual Education, Transversal, Curriculum, Philosophy, Pedagogy Freirean.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância e a necessidade de inserir e desenvolver a Educação Sexual em todas as instâncias educacionais, como instrumento de construção da criticidade, dos valores morais, da ética, da individualidade e das relações interpessoais do indivíduo, tendo por base uma proposta educacional crítico-filosófica fundamentada na teoria freireana e trabalhada de forma interdisciplinar, com crianças, adolescentes e jovens em escola pública de Belém-Pará-Brasil.

Essa proposta consiste em estratégia metodológica de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, na qual foram implantados grupos de discussão em turmas do Ensino Fundamental e Médio, acompanhadas ao longo de um ano letivo, buscando trabalhar a relação dos saberes curriculares com os conceitos existentes, prévios ou escolarizados, sobre sexualidade.

As discussões trazidas pelos discentes, relatos pessoais, conceitos, tabus e mitos extra-escolares foram registradas observando-se, também, as possíveis alterações comportamentais registradas pelos docentes e pelo pesquisador no cotidiano escolar. O registro dessas atividades foi feito através de relatórios e fotos, tendo sido aplicado, também, um questionário específico a docentes, pais, crianças, adolescentes e jovens. Para sistematização e coleta de dados foram construídas categorias temáticas.

O problema de nossa investigação foi: a educação sexual pode ser trabalhada pedagogicamente em sala de aula, de maneira interdisciplinar e em diálogo com os saberes experienciais dos educandos, não a vinculando a uma disciplina específica, como normalmente se vislumbra ao mencionar a curricularização desta, mas inserindo-a ao conteúdo de todas as disciplinas?

Compreendemos que para explicitar-se qualquer problemática da Educação Sexual, primeiramente é preciso que se entenda a sexualidade como condição básica para a existência pessoal, dimensionada em um processo biológico, psicológico, sociocultural e existencial do indivíduo. Estes processos definirão a formação do EU, a abertura ao outro (TU), as relações interpessoais (NÓS), e ao mundo, a expressão social do ser homem e do ser mulher, expressão e consciência de vida e morte e o agir moral (BRASIL, 2006). Segundo Freud, “é por meio do prazer que sente, nas várias partes do corpo, que a criança organiza a própria existência”.

Popularmente se acredita que a pulsão sexual está ausente da infância e só desperta a partir da puberdade, “equivoco responsável por nossa ignorância sobre as condições básicas da vida sexual”. (FREUD, 2006, p. 22)

É pela compreensão ampla de sua sexualidade que o indivíduo constrói sua linguagem social, sua afetividade e se apropria de seu corpo criando suas realizações ou frustrações. Essas punções sexuais, portanto, estão presentes desde o nascimento e, obviamente, apresentam-se no espaço escolar. Assim, compreende-se que a Educação Sexual jamais poderia ser trabalhada de forma pontual, restrita às questões biológicas e preventivas do ser humano, ou compreendida em uma única fase do desenvolvimento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, no tocante aos Temas Transversais, a implantação de Educação Sexual nas escolas significou uma grande contribuição “para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura” entendendo-a inclusive, em sua forma mais ampla, como forma de expressão cultural, com dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais e sendo um complemento à função familiar (BRASIL, 2006, p. 8-10).

A publicação dos PCNs, em 1996, representou um salto extremamente importante para a consolidação da Educação Sexual no espaço escolar. Uma proposta que visava, pela transversalidade, ampliar as questões que envolviam a sexualidade. Segundo os PCNs era clara a falha das escolas na abordagem da temática:

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade. (BRASIL, 1998, p. 292)

No entanto, apesar da proposta de transversalidade apresentada pelos PCNs recomendar este direcionamento para a prática docente, as discussões sobre sexualidade em sala de aula não se ampliaram, permanecendo restritas ao campo biológico.

Para Bernardi (1985) a escola é dessexualizada e dessexualizante. Uma instituição que acredita estar realizando Educação Sexual, mas que, na verdade, estaria transmitindo nada menos que “uma informação desencorajante e enfadonha, acompanhada de normas que visam salvaguardar as instituições”(p.29). As críticas a esse enfoque castrador e superficial não são

poucas e deixam a certeza de que a transversalidade não atingiu plenamente os objetivos de sua proposta inicial.

É necessário que a Escola seja entendida em um papel secundário quanto à responsabilidade de iniciar a discussão com o aluno sobre sua sexualidade, mas no papel principal de suprir a carência de informações do educando desde a infância, através de uma Educação Sexual clara, sem falsos pudores, problematizadora, não somente a respeito da sua sexualidade, mas também da sua saúde, com o intuito de auxiliá-lo a encontrar sua própria identidade, construir seus critérios morais e avaliar seu contexto, escolhendo o melhor caminho para tornar-se um sujeito crítico, autônomo e social.

Historicamente os professores são preparados para ensinar as disciplinas fragmentadamente, como afirma Lombardi (2003), em uma representação da própria fragmentação da sociedade na qual estamos inseridos. Segundo o autor,

[...] quando se fala em trabalho interdisciplinar na escola é preciso tomar cuidado para não se ocultar toda essa realidade, colocando-o como um recurso que se poderia sobrepor a toda essa trajetória histórica da fragmentação da sociedade, do trabalho, das ciências, das universidades, da profissão e da própria escola” (LOMBARDI, 2003, p.181)

Tomando por referência estas colocações, entende-se que os conteúdos disciplinares não podem ser explicados por si só, pois perpassam uns pelos outros em uma estreita relação social, política, cultural, econômica e ideológica, precisando ser relacionados por meio da interdisciplinaridade.

Para Chauí (1999) a atitude filosófica é inerente ao ser humano e está presente no seu cotidiano através de uma constante interrogação sobre si mesmo, suas crenças, seus sentimentos e valores. E define a Filosofia como:

A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido. (CHAUÍ, 1999:12)

Se as ciências são resultados de pensamentos filosóficos que questionam a realidade para poder agir sobre ela, a Filosofia, ainda segundo Chauí, se definiria como a “arte do bem-viver”, estudando paixões e vícios humanos, liberdade, vontade, a razão, impondo limites aos desejos e paixões humanas” (p.13).

Nesse contexto, a Filosofia é percebida como via dialética para a discussão das questões sexuais, por considerar-se que nela se confrontam o senso comum e a criticidade do indivíduo, como afirma Goldman (1979 apud NUNES, 1996) ao dizer que "A filosofia é uma tentativa de resposta conceitual aos problemas humanos fundamentais tal como estes se apresentam em certa época numa determinada sociedade."

Conjuntamente ao uso da Filosofia, inserimos na proposta educacional o conceito freireano de respeito e valorização dos saberes do educando:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996: 30)

Oliveira (2003) completa esta definição quando afirma que a visão de mundo de cada ser humano é “produto de seus questionamentos e reflexões sobre as ações, os sentimentos e as ideias extraídas da vivência cotidiana e geradas pela curiosidade” (p.24). E a curiosidade nada mais é do que o “motor” que movimenta as crianças e adolescentes na busca de sua própria identidade, uma identidade que também se forma na construção de sua sexualidade.

Dessa forma, uso crítico da filosofia com bases educacionais freireanas, para o desenvolvimento de uma Educação Sexual interdisciplinar, realizada a partir dos próprios alunos e dialogada por eles, para a construção e compreensão da sexualidade em sua totalidade coletiva e individual foi efetivada na pesquisa-ação.

Neste artigo apresentamos inicialmente a educação sexual crítica construída com base nos pressupostos filosófico-dialético de Paulo Freire, seguida da aplicação da proposta na educação pública.

Educação Sexual crítica: uma proposta filosófico-dialética em Paulo Freire

A dialogicidade é definida por Paulo Freire (1986) como algo que faz parte da própria natureza histórica do ser humano, na medida em que estes se transformam em seres

criticamente comunicativos, refletindo juntos sobre o que sabem ou não e atuando criticamente na transformação da realidade.

Segundo o autor, a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências de vida cotidiana, do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Para ele

O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum. (FREIRE, 1986, p.69)

Fazendo uma relação direta com a Filosofia, nos remetemos a Chauí (1999, p.12), quando afirma que “a primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que todo mundo diz e pensa, ao estabelecido”.

Concordamos com Chauí que precisamos fazer crítica aos pré-conceitos e aos discursos ideológicos. No entanto, a proposta aqui apresentada, por embasar-se em conceitos educacionais freireanos, opõe-se ao olhar negativo ao saber do senso comum, tendo em vista que este é considerado base de vivências e experiências que constituem o conhecimento do indivíduo, e passa a utilizar-se dele para construir a criticidade como afirma Freire ao dizer que,

Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos. (FREIRE, 1981, p.72)

Assim, a discussão da sexualidade humana se inicia, igualmente, pela negativa que provoca o questionamento das ideias pré-estabelecidas pela sociedade, portanto, inicia-se mediante uma atitude filosófica.

Nunes (1996) explica a relação da Filosofia com a sexualidade como “um resgate do conceito de ‘dialética’ na tradição própria da construção social e histórica da Filosofia”. O autor ainda defende a atitude política de buscar “romper com o pensamento dominante sobre a sexualidade, que pretende reduzi-la a um amontoado de noções biologistas, instintivas ou institucionais morais”, compreendendo a sexualidade através das relações sociais e culturais

historicamente construídas, “em uma concepção de realidade, de mundo, uma visão de homem e da história”, superando o senso comum. (NUNES, 1996, p.10)

A Educação Sexual não acontece quando os sujeitos que a instrumentalizam não são incentivados a dialogá-la, problematizá-la e refletir sobre ela. Sem o diálogo construído pela práxis educativa, a sexualidade passa a ser manipulada, dirigida pela unilateralidade do educador e perde sua função crítica e transformadora.

Nesse sentido, a proposta freireana para a Educação Sexual é, através de certas contradições sua condição de opressão, de privação de direitos, de significação que exige do sujeito uma ação, uma resposta. Assim, “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer bancária ou de pregar no deserto” (FREIRE, 1977, p.102).

O que observamos nas salas de aula é justamente esse “pregar no deserto”, pois os conteúdos utilizados e impostos pela escola tornam-se tão castradores, privadores da liberdade do “ser mais” que humaniza o sujeito, que se tornam desinteressantes, enfadonhos para o educando e não surtem efeito algum.

Neste sentido, imprescindível se torna adotar uma educação que possibilite ao ser humano discutir corajosamente suas problemáticas em um diálogo constante com o outro. Como afirma Freire (1967), assumir uma educação:

que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. [...] Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p.90)

A falta desse posicionamento por parte da educação é o que vem gerando homens e mulheres massificados (as), criticamente inconscientes diante da vida, que se excluem das decisões inerentes à sua realidade e passam a considerar somente as opiniões que lhe são apresentadas pelos meios de publicidade.

Ainda segundo Freire (1967) é preciso

uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* — “Ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações. (FREIRE, 1967, p.93)

A partir do ponto em que consideramos que a criticidade do sujeito se constitui de sua capacidade de dialogar com os problemas de sua realidade vivenciando-os e negando-se à mera contemplação a que nos remete a sociedade capitalista, a educação, então, teria que ser repensada, de forma a tornar-se instrumento de constante mudança de atitude para o sujeito, dando-lhe a permeabilidade característica da consciência crítica. Nas palavras do autor “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 1967, p.96). Daí a necessidade de refazermos o questionamento, que também foi feito por ele e que ainda nos é pertinente: Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Acostumamos-nos a ditar ideias, discursar aulas e impormos ao educando “uma ordem à qual ele não adere, mas se acomoda” (p.97). “Damos” uma educação que repete fórmulas, incapaz de gerar compreensão e análise por não proporcionar pesquisa, vivência, procura e recriação. Para educar transformadoramente, é preciso saber trocar ideias, debater temas e propiciar meios para um pensar autêntico.

É esse buscar que possibilita o surgimento dos temas geradores e estes, por sua vez, geram novos questionamentos. O ser humano, como ser histórico-social, critica, reflete e transforma, e a cada transformação, mais se questiona, alimentando a consciência crítica, fazendo a educação para a liberdade. Educação esta que buscamos e acreditamos imprescindível para a verdadeira sexualidade.

Aplicação da proposta filosófico-dialética: algumas experiências na educação pública

a) Sexualidade e História

Nos encontros com a turma 1 constituída de 25 educandos do 8º ano, foram utilizadas as “caixas de segredos”, em que colocavam as suas perguntas. Na temática geradora as práticas sexuais, os alunos escolheram como último tema “sexo oral”.

Após a realização das dinâmicas iniciais e do desenvolvimento de algumas discussões relacionadas ao tema, foi apresentado aos alunos o vídeo “Sexo na Antiguidade – Pompéia”, como forma de apresentar os hábitos sexuais das populações da antiguidade. O vídeo foi utilizado com o objetivo de mostrar aos alunos que o sexo oral, assim como o sexo anal, a prostituição e a homossexualidade não são práticas das gerações atuais e sim práticas muito antigas, realizadas em todas as populações. A reação dos alunos foi bastante surpresiva ao perceber que as ruas de Pompéia e as casas dos habitantes tinham representações de falos em diversos tamanhos.

Aos alunos foi esclarecido que era comum presentear uma casa à qual se ia em visita com uma estátua onde se destacava um falo enorme e que isto era devido ao conceito que se tinha de que o homem era detentor da vida e da fertilidade. As perguntas que surgiram tinham relação com a história e demonstravam a curiosidade dos alunos em aprofundar tanto os conhecimentos históricos quanto os sexuais vinculados à história. De igual forma, a reação dos alunos diante das estátuas, imagens e falas exibidas no vídeo atingiram o objetivo educacional de mostrar a evolução da sexualidade ao longo da história e uma melhor compreensão para os alunos, das práticas atuais.

b) As perguntas abertas e o início do trabalho interdisciplinar

A turma 2, pertencente ao 3º ano do Ensino Médio, teve algumas características próprias. A primeira delas é a utilização, desde um princípio, das perguntas abertas, sem utilização da “caixa de segredos”. A segunda é a participação ocasional de alguns docentes nos encontros. Ressaltaremos aqui o último encontro realizado com a turma, por tratar-se do início da prática interdisciplinar objetivada pela proposta.

No encontro foi trabalhada a temática “virgindade”. Foram formados três grupos: o grupo A (intitulado pelos alunos de “Depravados”), que defenderia o direito a perder a virgindade antes de casar; o grupo B (“Cabaço de aço”) que se posicionaria pela castidade até o casamento; e o grupo C (intitulado “Casa de Deus”) que faria intervenções usando o comando “SANTUÁRIO”, defendendo o posicionamento das religiões. Este grupo contou com a participação ativa do Professor de História. Os grupos A e B não poderiam fazer referências

religiosas. O debate foi registrado em forma de vídeo e teve sua segunda etapa realizada em outro dia, onde se observou uma participação muito maior de alunos.

O objetivo interdisciplinar começou a ser atendido, apresentando excelentes resultados, principalmente para os alunos, na medida em que, conforme depoimento dos próprios alunos, foi importante trocar-se de lugar com o outro, já que os integrantes dos grupos formados eram, em grande maioria, contrários às ideias que deveriam defender. Outro ponto relevante foi a falta de argumentos de alguns participantes ao serem questionadas seus posicionamentos excluindo-se a visão religiosa que pudesse direcioná-los.

O resultado, tanto da atividade onde se relacionou a sexualidade ao seu processo histórico, quanto da discussão sobre virgindade, foi muito satisfatório. Na primeira os alunos puderam perceber que as práticas sexuais não eram algo resultante do avanço das sociedades ou da modernidade, mas eram expressões culturais e históricas, livres de tabus e pudores e que, na maioria das vezes significava prosperidade e fertilidade, além de estarem relacionadas diretamente a uma busca constante de prazer, o que era o principal objetivo das antigas populações – a qualidade de vida.

Na discussão sobre virgindade, ressalta-se a compreensão da temática. Para os alunos que afirmaram não ser mais virgens, foi muito importante compreender o significado desta para os demais colegas de turma. Alguns afirmaram que nunca haviam percebido a virgindade como um planejamento de vida e que a partir da atividade, se viram obrigados a estudar sobre a questão cultural e a constituição social que configura a virgindade dentro das práticas sociais. O mesmo fato ocorreu com relação aos discentes que defendiam o direito a perder a virgindade antes de casar e que, na quase totalidade do grupo, eram virgens. O grupo “Santuário”, formado totalmente por discentes e docentes ateus, a importância foi ter que pesquisar e defender um posicionamento diverso ao que acreditavam e que lhes deu uma compreensão mais ampla sobre a questão religiosa e sua importância para os que seguem crenças religiosas.

Em ambas turmas o processo histórico se mostrou aliado essencial, pois foi possível compreender a sexualidade como elemento histórico e religioso, a partir do momento em que foram apresentadas as diversas visões religiosas que configuram a virgindade e a própria sexualidade.

Considerações Finais

A abordagem da sexualidade humana, pedagogicamente planejada, requer um entrosamento histórico e moral novo, auxiliado pelas ciências humanas, sem fragmentar-se

ainda mais a sexualidade em formar “professores de educação sexual”, mas superando o dualismo racionalista e tecnicista da escola.

Ao longo da pesquisa foi observado que alguns responsáveis negavam a sexualidade como conteúdo escolar, mas que reafirmam sua relevância para a formação dos educandos e para a ação educadora, após as atividades realizadas com as turmas.

Dentre os aspectos que impossibilitam ou “travam” a implantação da prática efetivamente, destacamos a “aversão” à temática, identificada em praticamente 90% dos educadores. Não apenas pelas questões administrativas e pela falta de políticas públicas diretas, mas por não gostarem de falar da própria sexualidade, como expresso por uma docente no município de Marituba-PA, ao afirmar que não via “motivos para falar da vida particular dela com os alunos”.

Em diversos momentos foram identificadas situações criadas por funcionários ou professores, junto à direção da escola, no intuito de justificar a necessidade de se retirar o projeto do espaço escolar, alegando que tal temática já estava sendo desenvolvida pelos professores de ciências e biologia. Ironicamente, os professores citados defenderam a aplicação da pesquisa e propuseram a realização de aulas conjuntas, onde seriam trabalhados todos os aspectos da sexualidade.

Analisando o aspecto discente da pesquisa, destacamos mudanças comportamentais, ainda que leves devido ao pouco tempo de contato com as turmas, quando em um princípio se acreditava ser uma aula sobre “sexo” e, portanto, dotada de “risinhos” e descomprometimento em participar ou discutir os temas propostos e, a partir dos primeiros momentos de contato, assumir-se outra postura, percebendo a importância para eles próprios de conhecer outros aspectos do que acreditavam ser a Sexualidade.

A troca de visão sobre o sexo oposto, discutindo-se na prática o machismo e as atitudes machistas que direcionam as relações sociais, mesmo quando provenientes de sujeitos femininos, permitiu que os educandos se compreendessem como iguais em direitos e responsabilidades, passando a se observarem de forma mais aprofundada e fora dos estereótipos sociais.

A prática interdisciplinar se mostrou perfeitamente viável, a partir do momento em que se compreendeu, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores, a relação direta ou indireta da sexualidade para com os demais conteúdos curriculares. Assim como também se mostrou viável a utilização do pensamento crítico-filosófico e dos pressupostos freireanos para a prática do educador sexual. Estes instrumentos, partiram das vivências e observações dos

educandos e quebraram com o conceito, ainda existente, de alguns pais e educadores de que o educando não pensa a sexualidade, exceto quando impulsionado pela escola ou pela sociedade.

É impressionante rever metodologias e posturas profissionais, assim como faz-se urgente, também, a implantação de Políticas Públicas que viabilizem a prática efetiva da Educação Sexual para que não restrinjamos a sexualidade dos educandos e educadores, a um aglomerado de conteúdos previamente determinados e totalmente desvinculados da identidade e das vivências deles.

A instituição escolar precisa não apenas tomar consciência de seu papel, mas principalmente dispor-se a realizá-lo, não se permitindo ser mais um instrumento de controle e castração, que perpetue as ideologias dominantes e reforce as relações de domínio socialmente instituídas.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Marcello. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – *Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998 e 2006.

CHAUÏ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 11ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Lopez, Adriana (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977 e 1987.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. VII. Imago, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. 2ª ed. rev, ampl. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador-SC: UnC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

NUNES, César Aparecido. *Filosofia, Sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e históricoculturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar* (tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Filosofia da educação: reflexões e debates*. 2 ed. Belém, PA: Unama, 2003.

O papel do ensino de Filosofia no enfrentamento do Capital como lógica social

Antonio Francisco Lopes Dias

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas –
PPGE/FAE/UFPe/Brasil

Professor da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa no Piauí – FAPEPI
E-mail: prof.antoniofldias@gmail.com

Resumo

No artigo, em fase de elaboração, discuto o poder “interventor” do ensino de Filosofia na “realidade social”. Para cumprir essa tarefa, assumo o pensamento filosófico (sociopolítico) e dialético **marxiano/marxista como referencial teórico-metodológico**. Meu **objetivo** geral é defender a **tese** de que o ensino de Filosofia *pode* contribuir no processo de conscientização dos educandos a lutarem pela superação da existência do Capital como princípio lógico-ordenador das relações/práticas sociais. O *pressuposto* dessa tese é que o ensino de Filosofia, admitido como crítica da existência do Eu, do Outro e do Mundo, como crítica das condições de produção da vida social, política, econômica etc., erigidas sob as determinações da lógica do Capital, configura-se *atividade formativa dos educandos na condição de cidadãos críticos*. Essa condição é suporte teórico necessário às ações de *transformação social* na medida em que: 1) fomenta a *luta política* visando *superar* a situação do Capital como lógica da vida, fonte da alienação humana e das desigualdades sociais; como consequência dessa superação: 2) impõe-se aos cidadãos a tarefa de desenvolverem, via processos educativos, as *bases teóricas e práticas de uma nova lógica social cujos fundamentos são a liberdade humana e a igualdade social* efetivadas, que Marx (2010b) adjetivou de *emancipação humana*. Na tese doutoral afirmo que, conforme a perspectiva dialética marxiana, a concretização do objetivo geral da proposta de Educação para Todos (WCEFA, 1990), nos termos em que é assumida pelo Estado brasileiro (BRASIL, 1993) — como *formação para o mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania* —, engendra condições/circunstâncias favorecedoras da *superação do status* do Capital como lógica social. Isto considerado, **justifica-se** pensar quais *meios* facultam essa “superação”, bem como sobre quais *fundamentos e objetivos da nova lógica social pós-lógica do Capital*. É aqui que o ensino de Filosofia, ancorado na dialética de Marx e em sua crítica à sociabilidade capitalista pode colaborar. Se a formação “para o trabalho e o exercício da cidadania” for realizada como *objetivo do ensino de Filosofia*, isso proporcionaria aos educandos: 1) compreenderem-se como “excluídos” pela lógica do Capital (OLIVEIRA, 2004); 2) disposição à luta política pela supressão das condições degradantes da condição humana. Realizado assim, o “ensino de filosofia” cumpre um papel “interventor na realidade social”.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Capital enquanto lógica social. Dialética marxiana. Emancipação humana.

1 O Problema e o Referencial teórico-metodológico

Este trabalho é um desdobramento da minha Tese de Doutorado em Educação, na linha de Pesquisa Filosofia da Educação. O problema a que me proponho discutir é o *poder do ensino de Filosofia de intervir na realidade social*. Assumo a discussão desta temática com base na abordagem filosófica sociopolítica e dialética marxiana/marxista.

A luta dos contrários é a essência da lógica dialética. A dialética é “princípio motor e gerador” da realidade (MARX, p. 123, 2004a); por conseguinte, a realidade é movimento das contradições em luta contínua. Dialética é também um método de análise que permite compreender a realidade como processo histórico das contradições, numa perspectiva crítica e totalizante, já que pressupõe que um fato não será devidamente entendido se considerado isoladamente, alheio às influências econômicas, políticas etc. A dialética marxiana, porque parte do real, viabiliza a elaboração de ideias, teorias etc., para a intervenção na realidade: a prática alimenta a teoria, e esta uma nova prática etc. Teoria e prática revelam, assim, sua relação intrínseca: como *práxis*. Neste sentido, disse Marx (p. 151, 2005):

é certo que a arma da crítica [o pensamento crítico-revolucionário] não pode substituir a crítica das armas [a atitude prática revolucionária], que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas [é certo também que] a teoria converte-se em força material [*práxis*] quando penetra nas [mentes das] massas.

Em 1843, Marx escreveu a Arnold Ruge afirmando que, caso se queira intervir na realidade é preciso partir do que está posto como real.

É preciso partir desses objetos [do real], como quer que se apresentem, e não contrapor-lhes algum sistema pronto. Nisso reside a “vantagem” do método dialético: por meio dele não queremos antecipar dogmaticamente o mundo [futuro], mas encontrar o novo mundo a partir da crítica ao antigo (MARX, p. 70-71, 2010b).

No caso da Educação brasileira, a realidade atual que está posta como instrumento de mediação para reprodução ou transformação social é a proposta da UNESCO de Educação para Todos (EpT), convertida pelo Estado brasileiro em diretriz das políticas públicas nacionais para a Educação. E em que pese o fato dessa proposta ter sido montada pela e para a lógica do Capital, ela é realidade dialética. Como tal, não pode ser plena e continuamente controlada, de modo que a EpT produz também objetivos contrários à lógica do Capital.

A lógica do Capital significa a estruturação de um conjunto de saberes, práticas, valores etc., postos em ação por determinadas estruturas de poder (escolas, Estado,

mídia etc.), mediante as quais o Capital se impõe como princípio lógico-ordenador das relações/práticas sociais, eliminando a liberdade. Oliveira (p. 158, 1997) afirma que “a morte da liberdade é condição da possibilidade de efetivação do capital como princípio onímodo de síntese social”. A existência do capital como lógica social foi afirmada por Marx:

As relações de produção, na sua totalidade, formam aquilo a que se dá o nome de relações sociais, a sociedade, e, na verdade, uma sociedade num estágio histórico e determinado de desenvolvimento [...]. O capital também é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa. [...] (MARX, p. 46, 2010c, grifos do autor).

Do ponto de vista dialético, assumindo os objetivos da EpT como atividade teórica-crítica da realidade, o ensino de Filosofia produz frutos que contrariam a lógica do Capital. Ou seja: o aprendizado do saber e da atitude filosófica pode se apoderar das mentes dos educandos e, a partir destas, influenciar nas ações que visam transformar a realidade, tal como propõe Marx nas *Teses ad Feuerbach* (MARX, 2007). Portanto, o pensamento dialético de Marx nos autoriza a dizer que o objetivo geral da proposta de EpT — *formar para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania* —, contida no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) do Estado capitalista brasileiro, pode ser convertido em mecanismo de lutas dos trabalhadores contra a lógica inumana do Capital.

Não obstante, certa tradição marxista⁵⁴ conclui que Marx apenas qualificaria a proposta de EpT como um *artifício teórico-prático da lógica do Capital* visando manter a burguesia no poder. Esta conclusão é legítima. Vimos há pouco, contudo, que a dialética marxiana nos leva além desse diagnóstico óbvio. Se a realidade é dialética, então é impossível inferir disso uma verdade absoluta, mas uma *síntese aberta*, precisamente porque a síntese ainda contém contradições. Neste sentido, a análise dialética-marxiana sobre a EpT faculta dizer que a concretização dos objetivos da EpT favorecem a *superação* da existência do Capital como lógica social. Especialmente a formação para a cidadania conscientiza os trabalhadores sobre sua condição de alienados e explorados, fomenta lutas políticas no sentido de transformar a realidade social. Se o ensino de Filosofia ocorrer neste sentido, então ele pode ajudar.

⁵⁴ Essa tradição, sem negar a validade do método dialético marxiano, parece sempre suspeitar das análises feitas do ponto de vista dialético. Penso que isso ocorre porque eles opõem fortemente o significado dos termos “revolução e dialética”. Creem que o olhar dialético é sempre “reformista” e nunca revolucionário.

2 Objetivo geral e resultados esperados

O objetivo geral do texto é defender a tese de que o ensino de Filosofia, fundamentado na crítica marxiana à sociabilidade capitalista, pode contribuir no processo de conscientização (formação) dos educandos sobre os males resultantes da existência do Capital como lógica social, princípio ordenador das relações sociais, bem como para a superação dessa lógica.

O resultado esperado é a demonstração do objetivo geral supracitado, ou seja, confirmar a tese de que o ensino de Filosofia, quando realizado como crítica às condições que produzem as relações/práticas sociais, revela-se como um aprendizado ou formação que habilita os educandos a compreenderem e a transformarem a realidade em que vivem.

4 Discussão e desenvolvimento do texto

Qual o ponto de partida? Recorro a Marx. Para Marx (e ENGELS, p. 107, 2004b) “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual [e real]”. A realidade da Educação brasileira, vimos há pouco, é a proposta de EpT da UNESCO assumida pelo Estado brasileiro.

Advogo a tese de que o ensino de Filosofia *pode* contribuir na conscientização dos indivíduos sobre as mazelas decorrentes da existência do Capital como princípio lógico-ordenador das relações/práticas sociais. E que, uma vez conscientizados os educandos-trabalhadores, estes estão aptos para lutarem politicamente visando superar a lógica perversa do Capital e, ademais, estabelecer novos fundamentos para a organização da vida em sociedade, a saber, a liberdade social e a igualdade humana que, consoante o pensamento de Marx, são os fundamentos do processo histórico de construção da emancipação humana.

O pressuposto dessa tese é que o ensino de Filosofia, realizado como crítica ao *modus vivendi* do Eu e do Outro no Mundo, vida esta engendrada pelo *modus operandi* alienador e explorador do modelo de produção capitalista, revela-se atividade formativa dos homens na condição de cidadãos-críticos. Esta condição é decisiva ao êxito das ações de *transformação social* na medida em que: 1) estimula a luta política visando *superar* a condição do Capital como lógica da vida social, fonte da alienação humana e

das desigualdades sociais. Como consequência dessa superação: 2) impõe-se aos cidadãos a tarefa de desenvolverem, via processos educativos, os alicerces teórico-práticos de uma nova lógica social cujos fundamentos sejam a liberdade humana e a igualdade social efetivadas, que Marx (2010b) adjetivou de emancipação humana. Se a formação “para o trabalho” e “para o exercício da cidadania” forem realizados como objetivos da educação e, portanto, do ensino de Filosofia, qual o efeito desta atitude? Do ponto de vista dialético-marxiano, tal fato propiciaria aos educandos compreenderem-se como alienados e exploração pelo Capital, gerando disposição para a luta política pela supressão dessas condições degradantes da condição humana. Assim, o ensino de filosofia cumpriria um papel interventor na realidade social.

A Educação pode implementar processos e discursos contra-ideológicos, desvelando a dinâmica da sociedade a sujeitos das classes subalternas, possibilitando-lhes apropriar-se do saber sistemático e denunciando as relações de poder. Adequadamente trabalhado pela educação, *o conhecimento leva à conscientização do significado do contraditório das relações sociais*. Assim, a educação atua na formação de grupos dominados ao gestar sua consciência de classes e instrumentalizá-los para uma *práxis política* mais adequada. (SEVERINO, p. 77, 2002, grifos meus).

Com base nisso, na primeira parte do texto, argumentarei que a Educação formal e, em especial, o ensino de Filosofia, realizado como *atividade crítica-explicativa-propositiva* da realidade, confronta-se com o Capital e suas lógicas na medida em que auxilia os indivíduos a lutarem contra o Capital e a aproveitarem as circunstâncias e/ou condições decorrentes dessa luta, a fim de dissolver o Capital como poder hegemônico da organização social.

Se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para *romper a lógica do capital*, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, p. 58, 2005, grifos meus).

Na segunda parte, supondo o sucesso do passo anterior, quer dizer, a superação dialética da existência do Capital como base da vida social, sustentarei que o ensino de Filosofia, sem abdicar de sua natureza crítica-explicativa, passa a contribuir como *prática propositiva constituinte e disseminadora* dos fundamentos e objetivos da nova lógica social cujas *raízes, meios e fins, são os homens, a condição humana* (MARX, 2005).

Ao cumprir esse duplo papel, o ensino de Filosofia se revela como prática educativa produtora de uma nova lógica social cujo objetivo é a concretização da

emancipação humana. Para Marx, a “emancipação humana” é a efetividade da liberdade humana e da igualdade social; é a superação da alienação imposta pela lógica do Capital. Portanto, a emancipação humana pressupõe a dissolução do Capital como lógica determinadora das relações entre os homens. Por isso mesmo, *o ideal da emancipação humana deve ser admitido como objetivo e conteúdo das práticas educativas formais* e, por conseguinte, do ensino de Filosofia. Assim, “as circunstâncias serão modificadas pelos homens” (MARX, 2007), na medida em que estes forem educados (pelos educadores). E para educar os educadores: Filosofia.

Referências

- BRASIL. *Plano decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 27 ed. Tradução Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a (3 livros, 6 volumes).
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004a.
- _____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução*. Tradução Raul Mateos Castell. In: MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Sobre a questão judaica*. Tradução Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- _____. *Trabalho Assalariado e Capital*. Tradução Nélío Schneider. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. *Ad Feuerbach*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 4 ed. Tradução Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro, 2004b.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Avelino da R. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.
- _____. *Marx e a liberdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D’Água, 2002.

WCEFA. UNESCO. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Disponível em: <www.unesco.org> 1990. Acesso em 11 mai. 2012.

TITULO: ¿ES POSIBLE UNA FILOSOFIA DE LA EDUCACION HOY?

Violeta Guyot - UNSL- ARGENTINA

Nora Alicia Fiezzi - UNSL- ARGENTINA

RESUMEN

En nuestra presente situacionalidad histórica, en el horizonte de las profundas crisis de fines del S XX y principios del XXI, la tarea de la filosofía de la educación debería ser examinada a la luz de los problemas que se plantean hoy a la condición humana. La preocupación por la educación del “género humano” ha sido un desafío para el pensamiento filosófico de todos los tiempos. ¿Cuáles serían las interpelaciones de un pensamiento filosófico ante la inquietante cuestión de la educación o de las posibilidades de la educación en la actualidad? Esto nos conduce, en primer lugar, a preguntarnos qué es eso de la filosofía de la educación? Puesto que se trata no solo de un campo de conocimientos filosóficos sino también de una asignatura en los planes de algunas carreras de educación, esta pregunta adquiere el sentido de una indagación crítica y de un posicionamiento para su investigación y su enseñanza. En este sentido la enseñanza de la filosofía de la educación deviene un problema filosófico que exige una explicitación de su punto de partida. En ese sentido la doble vía de una reflexión acerca del conocimiento en el mundo actual y su impacto en las instituciones educativas y especialmente en la escuela, va asociada a la cuestión del sujeto de la educación. De este modo la revisión epistemológica orientada desde la perspectiva de la filosofía de la educación ocupa un lugar significativo para dar cuenta de las prácticas del conocimiento y sus impactos en la configuración de los sujetos desde sus condiciones socio-culturales, políticas, históricas. Al mismo tiempo la pregunta acerca de los sujetos de la educación retorna por la vía de una hermenéutica que permita retomar el problema del sujeto en tanto si mismo, en sus condicionamientos y en la posibilidad de la libertad. Tanto el conocimiento como el sujeto, en tanto problemas de una filosofía de la educación, nos remiten a la cuestión de los valores puesto que las crisis tal como son vivenciadas y representadas en nuestro mundo actual están fuertemente vinculadas a los cambios axiológicos profundos y a modos de representar el universo tanto natural como humano en perspectivas que exigen incorporar instrumentos provenientes del pensamiento complejo. Los aportes de Edgar Morin desde esta perspectiva son fecundos para

repensar los principios de la educación del futuro en un programa teórico-práctico que redimensionaría las nuevas tareas para una filosofía de la educación. Por ello también es necesaria una lectura crítica de las declaraciones que en diversos Foros y Organismos Internacionales: Jomtiem (1990), Delors (1996), Dakar (2000) permiten rastrear los fundamentos filosóficos que sostienen nuevas propuestas y marcas de acción. Finalmente la consideración de una filosofía latinoamericana de la educación nos lleva a recuperar el pensamiento de algunos filósofos argentinos, referentes insoslayables para una filosofía de la educación situada en el contexto latinoamericano.

PALABRAS CLAVES: filosofía de la educación- sujetos de la educación-América latina-complejidad.

Filosofía de la Educación como “Filosofía en las fronteras”

La cuestión de la educación es central en el campo filosófico. Así se evidencia realizando un recorrido en las grandes tradiciones del pensamiento y su impacto en prácticas específicas orientadas a la realización de proyectos culturales, políticos, sociales, éticos-antropológicos. Sin embargo, habría que realizar una diferenciación entre la problemática filosófica de la educación como preocupación permanente en las distintas etapas de la vida de la humanidad y la emergencia del campo académico propio de la filosofía de la educación como espacio de prácticas vinculadas a una modalidad específica de investigación y de enseñanza. Es allí donde la cuestión de la educación en el ámbito filosófico-académico no ocupa en la actualidad un lugar relevante⁵⁵. Sin duda estos aspectos remiten desde la problemática filosófica de la educación al modo en que se plantea la “transposición didáctica” para su enseñanza acorde a un espacio estructurado según las exigencias del sistema educativo⁵⁶.

En general el profesor de filosofía no se plantea el problema que representa la enseñanza de la filosofía como campo específico de indagación, como forma de vida y como práctica reflexiva y los modos en que se abordan los temas, problemas o contenidos seleccionados según la lógica exigida por el sistema en la presentación de

⁵⁵ cf. HOUSSAY, J. Educación y Filosofía enfoques contemporáneos. EUDEBA, Buenos Aires, 2003 P. 7

⁵⁶ Cfr. CHEVALLARD, I. La trasposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. Aique, Buenos Aires, 1997

los programas y su correlación con otros niveles de enseñanza. Este problema es sistemáticamente desplazado al campo de las preocupaciones pedagógicas sin tomar en cuenta que constituye un aspecto filosófico-epistemológico fundamental en el que se dirime el estatuto del conocimiento filosófico que responde siempre a una normatividad intrínseca a la práctica filosófica en su situacionalidad histórica.

Este aspecto ha sido agudamente analizado por Arturo Roig⁵⁷ quien señala como punto de partida de todo filosofar el “a priori antropológico” y el reconocerse como “valioso a sí mismo” como normatividad propia del punto de partida de la reflexión. Esto constituye la condición misma de la posibilidad del saber filosófico entendido como un modo de hacer por un sujeto cuya categoría básica es la temporalidad en cuanto historicidad: “Este hecho se presenta acentuado en nuestro días como consecuencia de una comprensión tal vez más radical del hombre como ente histórico y por eso mismo responsable de su hacerse y su gestarse. El historicismo contemporáneo, entendido desde este ángulo, ha venido a centrar el problema de las normas más en lo que sería una crítica del sujeto que en una crítica de la razón. El a priori antropológico, entendido en el sentido de norma pactada, pone en crisis la noción tradicional de “objetividad”, y ha sido esta la que ha llevado precisamente a pensar la normatividad propia del quehacer filosófico, reducido a lo teórico “puro”, como algo agregado accidentalmente. La comprensión externa de la normatividad, lleva a la pauperización del sujeto, disuelto en las diversas formulaciones del *ego cogito* y acarrea una imposibilidad de un comienzo pleno del filosofar...”⁵⁸

Es fundamental diferenciar las posiciones meramente especulativas de la filosofía reducida a lo teórico puro descontextualizado de las condiciones de la situacionalidad histórica como encrucijada espacio temporal y un filosofar situado, condicionado por la

⁵⁷ © Arturo Andrés Roig. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Edición a cargo de Marisa Muñoz, con la colaboración de Pablo E. Boggia, Enero 2004. La presente edición

digital, actualizada por el autor, se basa en la primera edición del libro (México: Fondo de Cultura Económica, 1981) y fue autorizada por el autor para Proyecto Ensayo Hispánico y preparada por José Luis Gómez-Martínez. Se publica únicamente con fines educativos. Cualquier reproducción destinada a otros fines deberá obtener los permisos correspondientes.

⁵⁸ Op cit.

realidad histórica en la cual se constituye tanto el sujeto como las condiciones de posibilidad mismas del conocimiento filosófico. La permanente referencia a una filosofía de la educación fuertemente arraigada en el discurso teórico de los filósofos o al más específico conceptual de los pedagogos, ignora estos aspectos que condicionan el planteamiento de los problemas y su relación con el sujeto que filosofa sobre la educación. Este aspecto tiene consecuencias en el modo de concebir tanto el conocimiento como la práctica del filosofar e incide en la propuesta o modos de enseñanza de la filosofía en general y de la filosofía de la educación en particular. La referencia del problema filosófico planteado a un *factum* que provoca el filosofar, abre también las posibilidades y las vías para una acción en los términos de una práctica anclada en el conocimiento y la reflexión y al mismo tiempo que los términos de una vigilancia respecto de las posibles intervenciones para la transformación de la situación en la que se inscribe el problema real. Aparecen así planteados los problemas relativos a la relación entre teoría y práctica en el campo específico de la filosofía.

Habida cuenta que la filosofía de la educación constituye un espacio curricular en algunos planes de estudio de las carreras de educación, es necesario indagar en su situacionalidad histórica, esta práctica específica del conocimiento que implica la enseñanza de la filosofía de la educación.

Plantearse la cuestión de la filosofía de la educación en el contexto de las crisis contemporáneas, requiere de un posicionamiento filosófico relativo a la enseñanza de la filosofía de la educación y su relación con otros campos del saber o campos disciplinarios, relativos a la formación del especialista en educación, del pedagogo y del profesor en ciencias de la educación.

La filosofía de la educación, en esta perspectiva, deviene saber históricamente situado en diálogo con la realidad histórica y con los saberes que en la época representan el espacio epistémico de referencia. Epistemológicamente, constituye una de las prácticas del conocimiento filosófico que denominamos *filosofía en las fronteras*. De este modo se recupera la condición del conocimiento filosófico como un saber y un saber hacer constitutivo de una práctica reflexiva y transformadora, tanto de los problemas que nos desafían desde la realidad como de aquellos que se plantean en los campos específicos de los saberes acerca de la educación.

De este modo, se instala el filosofar y la enseñanza de la filosofía de la educación como un hacer teórico-práctico, que se realiza “en las fronteras”, entre las disciplinas

pedagógicas, la historia de la educación, la epistemología, una filosofía de la cultura, del sujeto y de los valores. Esto es, una filosofía afirmativa como quería Freire de una “práctica educativa para la libertad”⁵⁹. Pero también una filosofía capaz de sustentar una “pedagogía de la esperanza” en tanto que el saber filosófico se dota de la potencia transformadora que requieren las crisis que se presentan en el horizonte de nuestra actualidad.

Acerca de la Filosofía de la Educación y el retorno al sujeto

Es de fundamental importancia para la filosofía de la educación el interés que han suscitado las interpelaciones acerca del sujeto, sus representaciones a través de la historia del pensamiento, las exclusiones en nombre de una necesaria objetividad del conocimiento, como crítica de la razón epistemológica, como recreación de una interrogación filosófica genuina. En el horizonte de las crisis actuales, un reposicionamiento en torno a la problemática del sujeto se presenta como una cuestión insoslayable; en relación no solamente en los términos de un sujeto racional, sino también como sujeto de las pasiones, de las emociones, de los deseos, de las determinaciones socio-culturales, ideológicas, políticas, educativas. El sujeto ha devenido un problema a elucidarse tanto en el campo de las ciencias humanas y sociales como en el campo de la filosofía.

Nos hallamos frente a una radicalización de la pregunta filosófica acerca del sujeto de la educación cuando la planteamos en el orden de los procesos de subjetivación, de la producción de sujetos y de subjetividades, en lo inevitable de nuestra finitud e historicidad.

Michel Foucault pone de relieve una manera particular de plantear la cuestión del sujeto en tanto “sí mismo” y por qué es importante ocuparse de sí mismo. Orienta su indagación y análisis poniendo de relieve la emergencia del concepto en el clima político y social de la polis griega, y de la preocupación por la educación de la juventud ateniense destinada, por su clase, a gobernar la ciudad, a incorporarse a una vida política activa y triunfante. En relación a ello, se instalaba la necesidad de saber si la posición heredada satisfacía las condiciones necesarias para poder gobernar en esa época según lo requería la situación de Atenas en el Siglo IV a.c. De este modo, deviene la cuestión

⁵⁹ FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, Argentina 2008

del sujeto un problema filosófico y educativo, de articulación entre el conocimiento y el cuidado de sí mismo, puesto que de lo que se trata es de gobernar a los otros, pasando por la experiencia del gobierno de sí.

Es necesario ocuparse de sí mismo; este imperativo remite directamente a la educación entendida como formación, como un desafío a asumir, la propia ignorancia del sujeto acerca de sí mismo. La propuesta socrática gira en torno a la educación entendida como “psicagogia”, como una transformación subjetiva que afecta el estatuto mismo del sujeto en cuanto tal. El cuidado de sí constituye una posibilidad estratégica de transformación de los sujetos, de lo que ellos son y hacen en relación a sí mismos, al mundo, a los otros. En ese sentido, el cuidado de sí deviene un arte de la existencia porque compromete la relación del sujeto con la verdad, el poder y el ejercicio de la libertad; el gobierno de sí y el gobierno de los otros está condicionado por este encuentro con la verdad. Foucault diferencia entre la pedagogía y la psicagogia cuando afirma: “Podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicagogía a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto. En la Antigüedad grecorromana el peso esencial de la verdad reposaba, en el caso de la relación psicagógica, en el maestro; era él quien debía someterse a todo un conjunto de reglas para decir la verdad y para que la verdad pudiese producir su efecto. Lo esencial de todas estas tareas y obligaciones recaía sobre el emisor del discurso verdadero. Por esta razón se puede decir que, en la Antigüedad, la relación de psicagogía estaba muy próxima relativamente de la relación de la pedagogía, ya que en la pedagogía es efectivamente el maestro quien formula la verdad. En la pedagogía la verdad y las obligaciones de la verdad recaen sobre el maestro. Y esto que es válido para cualquier pedagogía es válido también para lo que se podría denominar la psicagogía antigua, que es también percibida como una *paideia*.”⁶⁰ El concepto griego de *Paideia* adquiere su máxima expresión hacia el Siglo V. antes de nuestra era, constituyéndose en el ideal de formación del hombre griego. Con ellos, por

⁶⁰ FOUCAULT, M. *La Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica, México 2002. PP. 387-388

primera vez se establece de manera consciente, “*un ideal de cultura como principio formativo*”⁶¹. Esta no era para los griegos un aspecto externo de la vida, tenía que ver con ese ideal filosófico-educativo del hombre tomado en su plenitud. Retomar el concepto de paideia en este contexto, es importante porque constituía la garantía de la vida en democracia, de la libertad y de la racionalidad.

Este posicionamiento filosófico impacta en las prácticas, produciendo una profunda transformación de los sujetos que se relacionan en el espacio educativo. La filosofía de la educación en la actualidad, retoma esta inquietud acerca del sujeto como sí mismo, como un desafío pleno en tanto lo que se pone en juego es el concepto de formación, en vistas a la transformación del mundo que necesariamente comienza con una transformación subjetiva en el orden del conocimiento y de la acción valorativamente retomada.

Nuevos problemas para la Filosofía de la educación.

Uno de las problemáticas insoslayables para la filosofía de la educación en nuestra actualidad es la relativa a los valores, lo cual remite de manera directa a la cuestión del sujeto, a su constitución en cuanto tal y al papel atribuible a la educación en relación a todo ello.

En distintos espacios educativos se da por sentado que es posible educar en valores, aunque lo que no aparece reflexionado es la significación de los valores en un mundo en el que se habla también de Derechos del Hombre, Derechos Humanos y educación para la ciudadanía.

Si bien todas estas ideas están vinculadas con cuestiones éticas y morales, el estatuto teórico-conceptual de cada uno de ellos, responde a perspectivas diferentes. En el caso de los Derechos del hombre, los antecedentes instituidos por la Revolución Francesa hablan bien a las claras del estatuto jurídico-político de la reivindicación puesto que de lo que se trataba era de instituir políticamente al individuo en tanto ciudadano de una nueva forma de organización, la Republica, después de la caída de la monarquía absoluta y con ella la figura del hombre en tanto súbdito. Esta situación tiene

⁶¹ JAEGER, W. *Paideia los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económico séptima reimpresión, 1985 México Paideia.FCE P 7

consecuencias directas e inmediatas sobre la cuestión de la educación del ciudadano, de sus derechos y obligaciones, del reconocimiento de su dignidad en tanto ser libre y racional.

La propuesta revolucionaria afectaría el orden económico, social y político sobre la base de una nueva forma de organización y participación de la sociedad civil. Los proyectos educativos apoyaron el sistema de enseñanza pública fundamentada en ideas-valores claves para esta nueva perspectiva revolucionaria: comunidad, libertad, igualdad.

La escuela propuesta por Condorcet⁶² se afirma en la íntima relación entre la República y la escuela para consolidar un sistema democrático y ayudar a través de la instrucción pública a todos los ciudadanos a deliberar consigo mismo y con los otros. Por ello los tres aspectos fundamentales en la consolidación de la instrucción pública para asegurar la libertad de los ciudadanos serán de carácter jurídico-político, (cómo poner los saberes al servicio del bien público) de carácter pedagógico (cómo presentar los saberes para que instruyan realmente) y de carácter epistemológico (qué saberes enseñar). Los aprendizajes apuntarán a saberes elementales en el seno de “una historia general de la razón humana”; el aprendizaje de una ciudadanía ilustrada y de los derechos del hombre, esto es, la instrucción cívica para la revisión razonada de los enunciados jurídicos; el aprendizaje del sentimiento de humanidad, la comprensión del derecho y del deber que le corresponde. Todos ellos abren “a la universalidad ética de la humanidad”. En esta perspectiva la instrucción pública dispone hacia el amor, la libertad y la verdad; el ciudadano debe ser instituido por obra de la educación. Estas ideas influyeron notablemente en los procesos revolucionarios de América Latina que se sostuvieron en gran parte en los ideales de la Revolución Francesa. Junto con algunas de las ideas de Rousseau se retoma la concepción de una educación del ciudadano basada en la instrucción pública y en la moral revolucionaria. Observamos que en estas propuestas la consideración del sujeto se delimita en el orden jurídico, político, social, económico en un sentido universal y abstracto.

La perspectiva axiológica que indaga acerca de los valores, la naturaleza, objetividad o subjetividad de los mismos, jerarquías y relaciones con la cultura y la educación, si bien abordan la problemática desde otra perspectiva, asimismo se refieren a un sujeto

⁶² Cfr. COUTEL, CH. y KINTZLER, CH. “Presentación” en CONDORCET, “*Cinco memorias de la instrucción pública y otros escritos*” Ediciones Morata, Madrid, 2001. P 51

universal y abstracto, más allá de sus inscripciones en ámbitos socio-políticos y culturales. Si bien Max Scheller, fundador del campo de estudios axiológicos, destaco aspectos racionales, emocionales y situacionales en la consideración de los mismos, afirmo el “a priori emocional” como condición universal del sujeto valorizante.

Michel Foucault nos proporciona nuevas herramientas para abordar la cuestión de los valores introduciendo líneas de análisis vinculadas al saber, al poder y al sí mismo. El planteamiento genealógico de estos problemas refiere al abordaje nietzscheano de los valores de la cultura occidental solapados en el saber (la producción verdad), el poder (voluntad de poderío) el sujeto (la producción del sujeto en determinados dispositivos históricos concretos) y la posibilidad de la libertad (prácticas de liberación).

Entiende que el saber se instituye a partir de prácticas discursivas específicas y al ejercicio estratégico y táctico del poder como productor de saberes y subjetividades, el sujeto es repensado en tanto sí mismo, es decir como sujeto en la perspectiva de una “ética del cuidado de sí” como posibilidad de una práctica de libertad⁶³. Para ello se requiere “de una práctica del yo” unas prácticas del sujeto que constituyen “tecnologías del yo”, “que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo...”⁶⁴. Foucault planteara la estrecha relación entre el conocimiento, el cuidado de sí y la preocupación de sí, con un novedoso uso del poder, que no estará dirigido hacia los otros sino sobre sí mismo; al mismo tiempo, señalara el efecto liberador de estas prácticas en tanto el sujeto se verá afectado en la triple dimensión de la verdad, del poder y de la ética. Las tecnologías del yo implican la dimensión de las prácticas de la libertad antes que la consideración de los procesos o acontecimientos que tienen lugar, que tienen su valor pero no son ellos los que determinan las formas efectivamente prácticas de la libertad. El efecto liberador se expresa por el hecho de la modificación efectiva del sujeto puesta de manifiesto en el aspecto práctico que permite vincularse de una nueva manera con el mundo, con los otros, consigo mismo. Las prácticas de la

⁶³ Cf. FOUCAULT, M. *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca Editora. Buenos Aires, 2009

⁶⁴ FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Paidós. I.C.E.-U.A.B. Buenos Aires, 2008.

libertad implican nuevas relaciones de poder, y de lucha en diferentes espacios sociales, uno de ellos es el espacio educativo.

En esta perspectiva, la educación será condición de posibilidad para la liberación del sujeto, sea singular o colectivo, hacia la afirmación de la propia libertad, hacia una nueva ética, una ética de la existencia, considerada como un arte de vivir y según la cual el sujeto se plasma en relación a sí mismo, al mundo y a los otros.

En esta línea quisiéramos traer nuevamente a la consideración la concepción freiriana de la “educación como práctica de la libertad”: “educación que, libre de alienación sea una fuerza para el cambio y la libertad. La opción, por lo tanto esta entre una “educación” para la domesticación alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre objeto o educación para el hombre sujeto... ese hombre sujeto que necesariamente implicaría una sociedad también sujeto”⁶⁵. Freire afirma que el punto de partida para esta práctica comienza con la auto reflexión del sujeto que llevara a una profundización de su toma de conciencia, su inserción en la historia y su potenciación para la acción transformadora. Pero sin duda también incluye el ejercicio del poder indispensable para que toda práctica de liberación conduzca a un estado de mayor justicia y libertad.

Asimismo, en la perspectiva del pensamiento complejo asistimos a un giro copernicano que resitúa los problemas epistemológicos, políticos, socio-culturales y planetarios, reinstalando la problemática del sujeto, que al decir de Edgar Morin, representa la forma más compleja en el orden de la organización del universo. En el marco de las crisis actuales el autor señala los “siete principios necesarios para la educación del futuro”. Estos principios constituyen los fundamentos filosóficos sobre los cuales habría que sustentar el proyecto educativo para superar las crisis y graves problemas del mundo actual. Ellos harán posible encontrar la vía de una reforma del pensamiento epistemológica, ética y política, como condición necesaria y fin de la educación del Siglo XXI. Estas ideas constituyen un verdadero programa de filosofía de la educación que tendrá como finalidad promover un cambio subjetivo profundo sobre la base de las ideas de libertad, igualdad y fraternidad, justicia social y humanización del género humano, para darle el peso específico a los derechos humanos. Igualmente el problema de la democracia podrá ser redimensionado y transformado contemplando mas allá de

⁶⁵ FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2008P.28

los poderes mundiales a los efectivos poderes de la vida cotidiana, a la democratización del conocimiento, a la consideración intercultural de otros pueblos en su diversidad y fundado en una “antropoética”, una ética del género humano que exige asumir la condición antropológica del milenio. Pasar de lo simple a lo complejo va más allá de una cuestión epistemológica abstracta, compromete prácticas específicas y el ejercicio de las capacidades transformadoras del sujeto.

A modo de conclusión

Formular la pregunta acerca de la posibilidad de una filosofía de la educación en la actualidad y su enseñanza en las carreras de educación, implica hacerse cargo de los problemas que se agitan en el horizonte del mundo actual. Modificar el mundo y modificarse a sí mismo constituyen un mismo desafío, cuya complejidad habrá de abordarse en los términos de un diagnóstico pertinente, de una apuesta por la transformación y de estrategias y tácticas adecuadas. Los viejos y los nuevos saberes puestos en juego, incluyen la reflexión y la crítica filosófica acerca de las teorías y las prácticas educativas, los fines y los valores que sustentan una propuesta liberadora de la educación, de un replanteo del estatuto del sujeto.

No es posible reflexionar acerca de la educación sin recuperar la compleja dimensión del sujeto situado en las crisis históricas del mundo actual. Esto constituye el a priori de una filosofía de la educación entendida como una práctica del conocimiento, orientada hacia la transformación subjetiva tanto singular como colectiva.

BIBLIOGRAFIA

- COUTEL, CH. y KINTZLER, CH. Presentación” en CONDORCET, “Cinco memorias de la instrucción pública y otros escritos” Ediciones Morata, Madrid, 2001.P 51
- CHEVALLARD, I. La trasposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. Aique, Buenos Aires, 1997
- FOUCAULT, M. El yo minimalista y otras conversaciones. La Marca Editora. Buenos Aires, 2009
- FOUCAULT, M. Tecnologías del yo. Paidós. I.C.E.-U.A.B. Buenos Aires, 2008
- FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores, Argentina 2004
- FOUCAULT, M. La Hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica, México 2002.

HOUSSAY, J. Educación y Filosofía enfoques contemporáneos. EUDEBA, Buenos Aires, 2003

© Arturo Andrés Roig. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*.
www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/

JAEGGER, W. Paideia los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económico séptima reimpresión, México, 1985.

**DE UN HOMBRE RACIONAL A UN HOMBRE PRUDENTE: una idea de
Educación desde la noción de *phrónesis* de Paul Ricoeur**

Fredy Hernán Prieto Galindo⁶⁶
freher05@yahoo.es

Resumen

En la actualidad la escuela tiende al desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en pro de una razón autónoma y crítica que les pueda conducir a formar su sentido de responsabilidad social. Empero, este tipo de educación lleva a los jóvenes a perder su libertad y su propia identidad desde el ejercicio egoísta y calculador de su razón. Ante este panorama este texto propone la noción ricoeuriana de *Phrónesis*, o mejor, un pensar *phronético*, como un horizonte que puede brindar una orientación pertinente a la educación de hoy; la escuela puede orientar la formación de la *phrónesis* en los estudiantes como la capacidad fundamental en el proceso de crecimiento en libertad y pensamiento crítico a favor de la auto-realización en comunidad. La *phrónesis*, como capacidad humana y como excelencia en el obrar con y para los otros, puede ser el horizonte de la labor educativa que tenga como finalidad la orientación de los estudiantes bajo la noción de autoformación, del formar-se y no del ser-formado. Dicha autoformación se fundamenta en la posibilidad de conocerse a sí mismo, conocer sus deseos más profundos, sus sueños e ideales de realización, conocer sus capacidades prácticas, las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo, su razón y voluntad, conocer su relación ontológica con el otro, conocer su propia cultura con sus prejuicios y valoraciones. Se trata de una hermenéutica de sí mismo a partir de la interpretación de todos los símbolos, signos y textos, de las acciones realizadas en la cotidianidad en las que se puede llegar a cierto conocimiento de sí mismo. La formación de la escuela puede ser un descubrir-se en las propias falencias o virtudes, puede ser un aprender a actuar desde decisiones cimentadas en la re-flexión y el conocimiento de sí que va surgiendo en tal ejercicio. Así, como recuerda Gadamer, “*de lo que se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada*” (1999, 9).

Palabras clave: autonomía, razón crítica, identidad, escuela, *phrónesis*.

Abstract

Nowadays school strives for developing children's thinking abilities aiming at forming a critical and autonomous reason which takes them to a social responsibility sense; nonetheless, this kind of education takes people to lose their freedom and identity caused by a selfish and calculating exercise of their thought abilities. Before this landscape this paper tries to present the ricoeurian concept of *Phronesis*, in other words, a phronetical thinking, as if one horizon which can guide current education and guide the development of students' *phronesis* as the main capacity information of freedom and critical thinking in favor of self-realization in community. *Phronesis*, considered as a human capacity and the excellence in acting with and for others, could

⁶⁶ Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura, Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y adelantando estudios de Maestría en Educación de la Universidad de los Andes.

be the horizon of education labor which main end is the guidance of students under the notion of self-formation and not of being formed. This self-formation is based in the possibility of knowing themselves, discover-themselves in faults or virtues and acting from a making decision grounded in re-flection and the knowledge came from it. So, as Gadamer points out, "*the deal is that man himself access to his abode*" (1999).

Key concepts: autonomy, critical thinking, identity, school, *phrónesis*.

Introducción

Buscamos una orientación para la educación
que nos retorne a pensar el ser del hombre en toda su complejidad,
en su condición, en su contexto y en su destino (Hoyos, 2008, 14)

Estas palabras del pensador colombiano Guillermo Hoyos nos proponen toda una tarea filosófica y pedagógica: su objetivo es re-pensar al hombre, es decir, pensar nuevamente lo que el hombre es en sí mismo “en toda su complejidad”, que incluye lo que hemos hecho y hacemos de nosotros mismos cada vez (cf. Heidegger, 2003, §45) y lo que podemos llegar a ser en las circunstancias que nos envuelven; luego, nos invita a buscar una orientación, un horizonte, incluso, un fundamento para dar sentido a la educación de los hombres de hoy. Al unir estos dos ámbitos del pensamiento surge una meta: construir una educación que brinde al estudiante la posibilidad de re-pensar el propio ser; es una búsqueda por una nueva escuela⁶⁷ que oriente su quehacer desde y para la libertad, la identidad y la misma posibilidad de realización de sí.

Reiteramos en este texto una denuncia hecha hace décadas y presentamos una propuesta en relación con la praxis educativa: en primer lugar, el horizonte que da sentido a la educación actual es la formación para la mayor capacidad de producción. En segundo lugar, ante esta denuncia proponemos la noción ricoeuriana de *Phrónesis* como un horizonte pertinente a la educación de hoy; así, “nos proponemos introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” (Dewey, 2004, 63) en el campo educativo.

Con tal fin, este escrito primero presentará un breve diagnóstico sobre el hombre de hoy, el papel que ha jugado la escuela, en cuanto a la formación en autonomía y pensamiento crítico. En la segunda parte del texto se presenta una propuesta para orientar la educación desde la noción de *phrónesis* de Paul Ricœur.

1. El hombre de hoy y su escuela

⁶⁷ Entiéndase por escuela todo centro de educación formal: desde las escuelas hasta las universidades. Aunque especialmente el texto se ha pensado desde la etapa crucial de la pre-adolescencia y la adolescencia, lo que nos lleva a considerar la etapa del bachillerato y el pregrado.

Afirma Ricoeur que la felicidad es el fin último hacia el que todas las personas nos inclinamos, pues «cualquiera que sea la imagen que cada uno se hace de una vida realizada, este colofón es el fin último de su acción» (1996, 177). Empero, nuestra sociedad se encuentra permeada por un ideal muy limitado de felicidad que se apoya involuntariamente desde la formación escolar: el éxito individual. Como lo señala el sociólogo chileno Claudio Duarte, “ser exitoso o exitosa en estas sociedades [sociedades capitalistas, con economías de mercado sustentadas por ideologías neoliberales, desde un enfoque economicista] es el indicador que permite definir el nivel de logro y realización de cada persona” (2009, 15). En esta versión de la felicidad lo que se refuerza incesantemente es la tendencia a exacerbar el egoísmo humano y, por este camino, vulnerar al otro hasta el punto de ejercer violencia sobre él bajo la finalidad de alcanzar el éxito deseado. Lo que se encuentra aquí es “la racionalidad instrumental del medio y del fin, integradas y confundidas en lógicas de nuevo tipo. Todo sea por el éxito” (Duarte, 2009, 22).

1.1 El pensamiento crítico

Como respuesta a esta situación filósofos y pedagogos han propuesto el ejercicio autónomo y crítico de la razón como uno de los fines principales de la educación que llevaría no solo a moderar el egoísmo sino al logro del progreso y del bienestar social. En esta línea de pensamiento, aunque con ciertas diferencias, encontramos el *Movimiento de Pensamiento crítico*, las *Pedagogías Críticas* como la de Paulo Freire⁶⁸ y, los diversos modelos pedagógicos de tipo constructivista que procuran el desarrollo de habilidades de pensamiento como mediación y finalidad de la educación.

⁶⁸ Dentro del Movimiento de Pensamiento Crítico, encontramos pensadores como Norris, Ennis, Siegel y Richard, entre otros; y, por otro lado, en la Pedagogía Crítica, se hallan Freire, Gimeno, Illich, etc. Los dos movimientos proponen la formación del pensamiento crítico como una de las finalidades de la educación, pero con una concepción particular del pensamiento crítico. Comparando las pedagogías críticas y el *Movimiento de Pensamiento Crítico* (Critical Thinking Mouvement), Burbules y Berk señalan lo siguiente: “The Critical Thinking tradition concerns itself primarily with criteria of epistemic adequacy: to be “critical” basically means to be more discerning in recognizing faulty arguments, hasty generalizations, assertions lacking evidence, truth claims based on unreliable authority, ambiguous or obscure concepts, and so forth. For the Critical Thinker, people do not sufficiently analyze the reasons by which they live, do not examine the assumptions, commitments, and logic of daily life (...) The primary preoccupation of Critical Pedagogy is with social injustice and how to transform inequitable, undemocratic, or oppressive institutions and social relations. At some point, assessments of truth or conceptual slipperiness might come into the discussion (different writers in the Critical Pedagogy tradition differ in this respect), but they are in the service of demonstrating how certain power effects occur, not in the service of pursuing Truth in some dispassioned sense. Indeed, a crucial dimension of this approach is that certain claims, even if they might be “true” or substantiated within particular confines and assumptions, might nevertheless be partisan in their effects” (1999).

A mi modo de ver, después de compartir con estudiantes sobre su propia vida, su posicionamiento teórico-práctico ante la realidad social y personal no revela un cambio hacia una posición verdaderamente crítica y autónoma que favorezca el sentido de comunidad y el progreso social, ni la realización personal, pues sus acciones y palabras evidencian su filiación hacia los ideales neoliberales, como son la relación entre poder, posesiones materiales y felicidad⁶⁹, etc.

La autonomía y razón crítica, que ha crecido en ellos aunados a la exacerbación del egoísmo, los ha llevado a ser esclavos del sistema económico que incrusta en sus mentes y corazón, tanto en su razón como en sus deseos e inclinaciones, ciertas finalidades para la vida: el prestigio, el éxito, el poder, etc. Al no remover estos fines de las mentes y corazones de los jóvenes, la educación cognitivista de nuestra época ha formado y continúa formando personas heterónomas y a-críticas que aplican sus habilidades intelectuales al logro de los fines dados por el sistema, pues no han aprendido a criticarlos ni a ver otros fines para su propia vida y por ende tampoco son autónomos, pues no realizan ningún examen sobre los ideales que persiguen, de tal manera que no hay ámbito de reflexión para sustentar una decisión, solamente siguen la corriente del sistema. Esto se debe, creo yo, a que para la escuela de hoy el pensamiento crítico se ha reducido a un ejercicio técnico de la razón y sus habilidades.

Por ello quisiera proponer una noción más amplia de pensamiento crítico —si bien esta no implica eliminar la razón técnica—: pensar es más que razonar correctamente, pensar es pensar-se, no pensar sobre el pensamiento pues eso es lógica (Heidegger), sino pensar sobre lo que uno mismo es. Por ende, pienso desde la complejidad de lo humano: cuerpo, deseos, inclinaciones, creencias, prejuicios, ideales, metas, historia y proyectos, comunidad, utopías, ideologías, etc. Es precisamente esta complejidad la que parece obliterada de la noción actual de pensar crítico en el que la razón aparece como referente preferencial.

Ahora bien, este pensar es crítico, pero no solo porque desarrolle un ejercicio técnico que le lleve a encontrar falencias argumentativas o presupuestos ocultos, sino porque se origina en la situación de crisis (Ricoeur, 1990) en la que se encuentra el ser humano. Lo crítico surge de nuestra propia finitud, de los conflictos e incertidumbres que surgen de ella. Es esta situación la que nos lleva a pensarnos y a valorarnos. El

⁶⁹ Al respecto Duarte continúa señalando que lo “que estos sujetos señalan es que la felicidad asociada al consumo, no consigue ser obtenida y a pesar de que es creciente su con-sumo, más tristes y dependientes se vuelven” (2009, 22).

pensamiento es crítico cuando la razón trasciende el mero cálculo y se acerca al deseo, las intenciones, la memoria y entonces, desde una hermenéutica que interpreta la totalidad desde cada aspecto y cada aspecto desde la totalidad de sí, somos capaces de acercarnos a cierto tipo de conocimiento de sí mismos y de lo que nos rodea. En medio de esta re-flexión de sí, contando con la situación de finitud y los conflictos que surgen en ella, nos hallamos arrojados al examen y valoración.

Tal noción de pensamiento crítico se basa principalmente en dos condiciones: 1) la aceptación de la finitud humana y 2) el conocimiento de sí.

2. Un horizonte educativo: la *phrónesis*

Estos dos elementos constituyen el basamento de un pensar que no se limita al ejercicio de ciertas habilidades cognitivas, sino que cuenta con otras dimensiones humanas, cuya integración se halla representada por la figura del hombre que juzga y actúa en cada situación desde su principal virtud y capacidad: la *phrónesis*.

La *phrónesis* ricoeuriana es “ese discernimiento, esa mirada en situación de incertidumbre, dirigida a la acción que conviene” (Ricoeur, 2005, p.99). Ricoeur bebe principalmente de las fuentes de Aristóteles, Kant y Hegel⁷⁰ para configurar su noción de *phronesis* y precisamente esta configuración es la que contempla los dos elementos fundamentales en la comprensión de un pensamiento crítico: la aceptación de la finitud humana y el conocimiento de sí mismo como posibilidades fundadoras de una práctica adecuada a cada situación y a la vida entera.

Ser crítico, ser un *phronimos* requiere de un autoconocimiento: conocer su propio cuerpo, entre otras cosas, de lo que podemos y no podemos hacer, pues empezar una empresa sin el conocimiento de las propias capacidades y sin la seguridad de que podemos lograrla no es más que terquedad y estolidez; conocer nuestras inclinaciones, en términos kantianos, que tal vez en conflicto con la ley moral nos lleva a ejercer violencia al próximo y al lejano; conocer nuestros deseos profundos, que bajo un mismo rótulo en nuestra época, el éxito-felicidad, no satisface nuestros ideales y sueños de realización; conocer nuestra propia historia, como individuos y como pueblo, y

⁷⁰ La sabiduría práctica que buscamos tiende a conciliar la *phrónesis* de Aristóteles, a través de la moralitat de Kant, y la *Sittichkeit* de Hegel. De la *Phrónesis* retenemos que tiene como horizonte la «vida buena»; como mediación, la deliberación; como actor, el *phrónimos*, y como puntos de aplicación, las situaciones singulares (...). [De la moralitat kantiana retiene] la región de la obligación moral, del deber, que pide que no sea lo que no debe ser, a saber, el mal, y más particularmente que sean abolidos todos los sufrimientos infligidos al hombre por el hombre (...). Reducida a la modestia, la *Sittichkeit* se acerca a la *phrónesis* en el juicio moral en situación (...). [que] se forma a través del debate público, el coloquio amistoso, las convicciones compartidas (1996, p. 320).

reconocer en ella los aspectos en los que hemos cambiado, ‘para bien o para mal’, es decir, aceptar los yerros y los aciertos y tener así la oportunidad de re-afirmarnos en las próximas decisiones. Solamente al conocernos seremos capaces de configurarnos y refigurarnos en cada decisión.

Ahora bien, ya que no podemos conocernos de manera directa y absolutamente transparente, nos vemos impelidos a un rodeo a través de los símbolos, los signos y los textos que hemos elaborado, interpretarlos, valorarlos y re-afirmar nuestras decisiones. Se trata por tanto de una hermenéutica crítica sobre las huellas que hemos dejado en el mundo al ejercer nuestras capacidades; solo después de tal interpretación podremos reconocernos a nosotros mismos, saber quiénes hemos sido y quiénes podemos ser. Necesitamos de una hermenéutica aplicada a nuestro propio ser, una hermenéutica de sí⁷¹ que nos permita llegar a un cierto conocimiento de sí mismos. Este tipo de conocimiento de sí mismos que se aleja tanto de la transparencia total sobre lo que somos como del desconocimiento absoluto es la «atestación»⁷².

[Por atestación] designo la especie de creencia y de confianza ligada a la afirmación del sí en tanto que ser obrante (y sufriente). Como, insisto, esta creencia, esta fianza no se remiten a la opinión de un saber objetivo, donde la *doxa* sería menos que la *episteme*. La atestación se comprende por su oposición a su contrario, la *sospecha*, a la cual nadie le niega su legitimidad. Porque es a pesar de..., la sospecha, que yo creo en mi poder hacer (Ricœur, citado por Marie France Begué, 2002, p. 334).

Desde la atestación de sí mismo uno se afirma como ser capaz de poder obrar. Se trata de una seguridad y una creencia—antes que un conocimiento establecido o comprobado—, de la que surge un juicio sobre sí mismo, que no solamente permite

⁷¹ En su obra *Sí mismo como Otro* Paul Ricœur ha desarrollado una propuesta en este sentido (el autoconocimiento) desde tres rasgos principales: “el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad, en fin, la de la ipseidad y de la alteridad” (1996, xxviii). En primer lugar, se refiere a la tarea de reflexionar sobre sí mismo desde un análisis de las acciones y prácticas cotidianas: como profesional, como ciudadano, como padre, etc.; luego, como segundo rasgo de la hermenéutica de sí, se halla la relación dialéctica que se desarrolla entre las diversas dimensiones de cada persona, principalmente la ipseidad y la mismidad; y, finalmente, el tercer eje teórico contempla la relación del individuo con sus prójimos, en nuestro caso, la relación docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-comunidad, o en otras palabras, individuo-institución.

⁷² Para ampliar este tema de la atestación como modo epistemológico, ver *El estatuto epistemológico del testimonio. Una manifestación diferente de la verdad* de Marie F. Begué.

reconocerse⁷³ el autor de las obras, sino también interpretarse como bueno o malo desde la calificación que se otorgue a tales realizaciones. Así, la atestación se encuentra ligada a la idea de apreciación o evaluación, pues “el testimonio es aquello sobre lo cual uno se apoya para pensar que... para estimar que..., resumiendo, para juzgar” (Ricœur, citado por Marie France Begué 2006, p. 88).

Bajo la aplicación de una hermenéutica descubriremos nuestras capacidades fundamentales, las evaluaremos y nos acercaremos a nuestro propio ser, de tal manera que seremos capaces de desarrollar juicios y tomar decisiones apropiadas de acuerdo con las nuevas situaciones que se presenten y con lo que queremos ser, es decir, actuaremos como lo haría un *phrónimos*.

Sin embargo la escuela, en general, insiste en constreñir el cambio desde la visión que tiene el adulto sobre las acciones del estudiante y no abre el espacio de la hermenéutica para llegar a la atestación ni a la *phrónesis*, pues la escuela forma en obediencia antes que en autonomía, no incluye espacios para que los estudiantes realicen este ejercicio hermenéutico sobre sus propias acciones.

Este encuentro consigo mismo es el que a mi modo de ver no se logra en la escuela que se ha petrificado bajo los ideales ilustrados de una razón autónoma y crítica, pero no deja espacios de re-flexión en los que cada estudiante pueda acceder a su morada del pensar, y encontrar en la memoria lo que ha sido en su propia historia, encontrar en su imaginación nuevas formas de ser, encontrar en su deseo y voluntad sus sueños de realización y las decisiones más justas; entonces, y esta es mi hipótesis, si cada estudiante fuese orientado, acompañado, animado en este ejercicio de volver sobre sí mismo, sobre su propia morada, para hallar el sentido de su propia historia de vida personal, podría valorar-se, re-configurarse y re-affirmarse en su ser y así auto-formarse.

Lo que esta en juego al permitir u omitir estos ejercicios de hermenéutica de sí es el aspecto fundamental de la autoestima y de la confianza de sí mismos, pues un ejercicio hermenéutico puede ayudar a construir personas que se valoran y estiman por lo que ellos mismos saben que han hecho y que han mejorado. Una persona que confía

⁷³ La atestación se halla estrechamente relacionada con el reconocimiento de sí, que Ricœur ha descrito en *Caminos del Reconocimiento*. Al pensar en el reconocimiento de sí, de la propia identidad, “la atestación no se limita a atestiguar el carácter ontológico de la diferencia entre idem e ipse: ella asegura muy bien la posible fecundidad de una reactivación de la ontología en la línea de la *energeia-dynamis*” (Ricœur, citado por Marie France Begué, 2002, p. 345), es decir, del acto y la potencia. Lo que es atestado es el modo como el ser humano se mantiene siendo el mismo, pero esta atestación se realiza sobre las acciones que se han desarrollado y que al interpretarlas pueden mostrar una identidad.

en sí misma será verdaderamente autónoma y podrá desarrollar con mayor pertinencia su sentido crítico, pues no espera que le digan qué hacer, aunque sí espera que le califiquen sus realizaciones, y así ella misma lo hace y toma decisiones con mayor libertad y fundamento reflexivo. Tal confianza blindará a un niño o joven frente a la constante influencia de los medios de comunicación que causan enajenación y construcción de sujetos poco pensantes y a-críticos, ya que en la escuela el niño ha aprendido a confiar en sí mismo, ha aprendido examinar lo que se le dice y no actúa simplemente en atención a una orden o instrucción, sino que comprende el fundamento de tales imperativos y actúa en coherencia con su propia comprensión.

Es imprescindible el examen a las ideologías propias de nuestra cultura y sociedad que pretenden ofrecer parámetros de comportamiento y decisiones. No se trata solamente de examinarse y valorarse sino de examinar y valorar la alteridad y a partir de tal examen decidir qué hemos de integrar a nuestro ser, qué hemos de mantener en sí mismos. El *phrónimos* ha de discernir su situación particular y examinar lo que su cultura y sociedad promueven en relación con el caso particular y con sus propias convicciones, puesto que la valoración no se queda en las meras acciones personales, sino que se adentran en un examen de las ideologías y concepciones socio-culturales que pueden llegar a encubrir y justificar el beneficio de unos pocos y el egoísmo extremo.

Conclusiones

¿Cuáles serían los aportes teóricos y prácticos de una orientación *phronética* en la escuela respecto de la formación del pensamiento crítico y qué se requiere para que esto suceda?

Al pensar el desarrollo del pensamiento crítico y autonomía desde la *phronesis*, especialmente de la atestación como modo epistémico del autoconocimiento, se estaría evitando el énfasis cognitivista que lleva al desarrollo de ciertas habilidades racionales sujetando a la persona al sistema y sus fines. Además, el conocimiento, o mejor, atestación de sí mismo desde la hermenéutica en la reflexión de las obras realizadas, orientaría el egoísmo exacerbado al tener en cuenta la alteridad y su papel en la formación de sí mismo y el papel de sí dentro de la formación del otro.

La atestación de sí como un hombre capaz conlleva a un fortalecimiento en la estima de sí ante el reconocimiento de los cambios vividos en su propia historia y lo que él mismo desea ser al proyectar su historia vivida; se trata por tanto de una re-configuración o

reconstrucción continua de sí mismo, de sus ideales de realización gracias al ejercicio hermenéutico que se desarrolla con la *phronesis* y su examen permanente desde la mediación operada entre las pretensiones socio-culturales, administrados por la formación escolar, y el deseo subjetivo i-razional propio de cada individuo, es decir en medio de los conflictos entre la norma y el deseo. Evidentemente, esta comprensión de sí se desarrolla a posteriori y como consecuencia de una comprensión previa del contexto socio-cultural a partir del ejercicio critico-reflexivo de la *phronesis* que lo llevan a ser más libre que quien no examina su propia cultura o sociedad

Para lograr esto, es imprescindible que el trabajo entre profesor y estudiante no se limite al aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades específicas sino que en cada encuentro se abran espacios de reflexión personal y grupal, no solo sobre la cultura y sociedad, sobre lo que pasa en la actualidad, sino sobre sí mismo, sobre su propia historia y su posición frente a lo que su contexto le ofrece y exige.

De esta manera el ejercicio de revisar la propia historia ha de ir acompañado del ejercicio de la crítica racional y de la imaginación, es decir, fuera de las cadenas de un currículo y metodologías académicas que solamente buscan el logro de unos objetivos definidos y medibles respecto de unos conocimientos y de unas habilidades cognitivas pre-establecidas. Esto no significa de ninguna manera que se deban dejar de lado los conocimientos de la cultura universal y particular ni que se olvide el desarrollo de las habilidades cognitivas como responsabilidad de la escuela, sino que es preciso equilibrar el tiempo que se les dedica con los otros aprendizajes no cognitivos como el del propio ser, de lo que se ha sido, se es y se desea ser...

La *phrónesis* como capacidad y como virtud requiere al menos de dos elementos fundamentales en las prácticas escolares: primero, el desarrollo de las habilidades propias de una razón crítica encaminadas fundamentalmente al conocimiento de sí mismos; y, segundo, la apertura de espacios de diálogo (consigo mismo y con el otro) en relación con las propias acciones, con las acciones del otro y con la institución escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. (2008). Ética a Nicómaco. Madrid, Alianza.

Begué, M. (2002). Paul Ricoeur: la poética del sí mismo. Buenos Aires, Biblos.

_____. (2006). **El estatuto epistemológico del testimonio. Una manifestación diferente de la verdad.** En *Fenomenología por decir. Paul Ricœur: testimonio, reconocimiento, crítica*. Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado, pp. 81-99.

Burbules, N. y Rupert B. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. En *Critical Theories in Education*. New York, Routledge. <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.html>. [consulta diciembre 26 de 2012]

Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Madrid, Biblioteca Nueva.

Duarte, Claudio. (2009) Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. Última década N°30, CIDPA Valparaíso, Julio 2009, pp. 11-39.

Heidegger, Martin (2003). “Ser y tiempo”. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta.

_____. (2000). Carta sobre el Humanismo, Madrid: Alianza.

Herrera, Daniel. (2004) “Nosotros y la ética material de Kant”, en: Praxis filosófica. No. 18, Ene.-Jun. 2004: 39-58.

Hoyos, Guillermo (2008). “Presentación”, en: filosofía de la educación. Trotta, Madrid.

_____. (2007). “Comunicación, educación y ciudadanía”. En *Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo del hombre editores, Bogotá.

_____. (2012) Prologo al libro: pedagogía, discurso y poder. En *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá, Magisterio. pp. 29-51

Kant, Immanuel (2005). Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? En *Filosofía de la historia*. México, FCE.

Khonde, Ephrem-Ndugi (2005). La sagesse pratique. Réflexions sur l'éthique appliqué de Paul Ricoeur. Frankfurt: Peter Lang.

Mejía, Andrés, et al. (2007) Are we promoting critical autonomous thinking? Observation of conversational genres can help us answer that question – but it is not enough. Cambridge Journal of Education [Volume 37, Issue 3](http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/are_we_promoting_critical_autonomous_thinking.pdf), pp. 409-426 http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/are_we_promoting_critical_autonomous_thinking.pdf

Moratalla, T. (1998). “De la fenomenología a la ética”. En *Lecturas de Paul Ricoeur*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas. Pp. 123-263.

Nietzsche, F. (1998). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Madrid, Tecnos.

Prada, Manuel (2006). “Sujeto, narración y formación desde Paul Ricœur”. En *Fenomenología por decir. Paul Ricœur: testimonio, reconocimiento, crítica*. Santiago de Chile, Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado, pp. 341-360.

- Prieto, Fredy H. (2012a) "Sabiduría práctica: en la intención de una vida buena con y para los otros". En: *Franciscanum*, número 158, julio-diciembre.
- _____. (2012b). "Senderos de la Sabiduría Práctica en «Sí mismo como Otro». Desde la antropología y la ética de Paul Ricoeur". Saarbrücken, EAE.
- _____. (1990). Muere el personalismo, vuelve la persona. En *Amor y justicia*. Madrid, Caparrós editores.
- _____. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- _____. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Tres estudios. Madrid, Trotta.
- _____. (2006). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. México, FCE.
- _____. (2008). Existencia y hermenéutica. En *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires, FCE.
- _____. (2009). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*.
<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/757.pdf>. [Descarga: 23 de Enero de 2009]
- Zubiría, Miguel (2006). *Los modelos pedagógicos*. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio
- Zuleta, Estanislao. (2005). "La educación, un campo de combate. Entrevista con Hernán Suárez". En *Educación y democracia: un campo de combate*. Hombre Nuevo editores. Medellín.