

EDU

PERSPETIVAS
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO
JOÃO BOAVIDA
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

ÇÃO

IMPrensa DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA

COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)



E N S I N O

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensauc@ci.uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

INFOGRAFIA DA CAPA

Carlos Costa

INFOGRAFIA

Mickael Silva

EXECUÇÃO GRÁFICA

Simões & Linhares

ISBN

978-989-26-0525-8

ISBN Digital

978-989-26-0767-2

DOI

<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0767-2>

DEPÓSITO LEGAL

359614/13

EDU

**PERSPETIVAS
E DESAFIOS**

MARIA FORMOSINHO
JOÃO BOAVIDA
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

ÇAO

IMPrensa DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA OBRA.....	11
---------------------------	----

QUE FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE CRISE?	21
---	----

João Boavida

Introdução	21
------------------	----

1. Do colapso dos fundamentos
à refundamentação da ação educativa
2. A educação em busca da sua especificidade
3. Educação e educabilidade: a dimensão antropológica
e constitutiva do processo educativo.....
4. Especificidade e densidade ontológica do educacional
5. À procura de uma base consensual
e constante para a educação

Conclusão	32
-----------------	----

Bibliografia	33
--------------------	----

¿CÓMO SALIR DE LOS VALORES RASOS DE LA EDUCACIÓN POSTMODERNA?	35
--	----

Octavi Fullat Genís

Introducción	35
--------------------	----

1. Modelo antro-po-educativo de la postmodernidad.....
2. Implicaciones del discurso heideggeriano

3. El vórtice del compromiso político de la filosofía	40
4. Heidegger y el repto al humanismo occidental	45
Conclusión	51
Bibliografía	52

SUSTENTABILIDADE EDUCATIVA:

CIRCUNSTÂNCIA, IDEAL E SINGULARIDADE	55
--	----

Carlos Maia

Introdução	55
1. O todo do educar no todo educativo.....	56
2. Sustentabilidade ética e educativa	60
3. Pressupostos e paradoxos da dignificação.....	64
4. Formalismo e materialismo ético-pedagógico	69
Conclusão	74
Bibliografia	76

PRETENDIDOS DERECHOS HUMANOS QUE NO SON TALES.....	77
--	----

José María Quintana Cabanas

Introducción	77
1. Sobre la noción de derecho.....	78
2. El derecho de equivocarse.....	80
3. El derecho de huelga de quienes trabajan en servicios públicos.....	84
4. La desobediencia civil y la objeción de conciencia	86
5. "Mi cuerpo es mío y de él puedo hacer lo que quiera"	89
6. El derecho a la conducta homosexual	90
7. El derecho al aborto	93
8. El derecho a disponer del término de la vida	95
Conclusión	99
Bibliografía	99

CRISE NA EDUCAÇÃO: DILEMAS E DESAFIOS	101
---	-----

Maria Formosinho

Introdução	101
1. Educar sem projeto: O fim das metanarrativas fundacionais na emergência dos novos tempos.....	102
2. Da crise à utopia: repensar a educação no contexto da pós-modernidade.....	109
3. Das novas configurações sociais e culturais aos novos desafios para a educação: Rumo a um novo conceito de humanismo pedagógico	117
Conclusão	121
Bibliografia	122

LA PERSONA A EDUCAR:

PROYECCION PEDAGOGICA DESDE LA SEMIÓTICA.....	125
---	-----

José Angel López Herrerías

Introducción	125
1. ¿Qué decimos cuando hablamos de educación?	126
2. Educación, ¿para ser qué persona?	128
3. ¿Qué es la Semiótica?	129
4. Ser sujeto, capitán de mi alma, dueño de mi destino.....	138
Conclusión	140
Bibliografía	141

DOS DESAFIOS IM/POSSÍVEIS DA PÓS-MODERNIDADE

À RECONSTRUÇÃO DOS REFERENTES EDUCACIONAIS	143
--	-----

Carlos Sousa Reis

Introdução	143
1. Modernidade e pós-modernidade: a razão totalizante e seus detratores	143
2. A filosofia dos limites e os limites do pós-modernismo	154

3. Subsídios para a reconstrução dos paradigmas educacionais	157
Conclusão	173
Bibliografia	173
 LA EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN EL SIGLO XXI.	177
<i>Salvador Peiró i Gregòri</i>	
<i>Azucena Ochoa Cervantes</i>	
 Introducción	177
1. Problemas ciudadanos y retos educativos.....	177
2. Relación de la problemática y las propuestas de organismos supranacionales iberoamericanos. Retos.....	181
3. Educar para la convivencia en un contexto social democrático	185
4. Concreción axiológica de la convivencia educativa	190
5. Condiciones para efectuar la educación para la ciudadanía en el siglo XXI	197
6. Sentido de las acciones y de los procesos educativos con relación al desarrollo de la conciencia cívico-democrática	201
7. Excurso: ¿con qué criterio valorar, prevenir y educar o (re)educar con relación a las faltas de civismo en las instituciones educacionales?	209
Conclusiones.....	213
Bibliografía	215
 NECESSIDADE E RESPONSABILIDADE DE ENSINAR.....	221
<i>Maria Helena Damião</i>	
<i>Maria Isabel Festas</i>	
 Introdução	221
1. A (eterna) crise do ensino	222
2. Ensino antigo <i>versus</i> ensino novo: a falácia de uma oposição	225

3. A primazia da aprendizagem?	228
4. O enquadramento da “primazia da aprendizagem”	232
5. A (in)dispensabilidade de ensinar	234
Conclusão	238
Bibliografia	240

LA TEORIA DE LA EDUCACIÓN Y

EL CAMINO HACIA LA FUENTE	245
---------------------------------	-----

Joaquín García Carrasco

Introducción	245
1. La función de conocimiento y la función de entendimiento hermanadas en la comprensión	246
2. Raymond Aron, pedagogo de la comprensión de los acontecimientos	247
3. La Pedagogía como comprensión del modo cómo acontece lo que está ocurriendo.....	248
4. Dominio del acontecido y dominio del acontecimiento por suceder	250
5. Causalidad e intención de la acción que busca metas.....	253
6. Cada dominio de formación tiene su gama de acontecimientos.....	257
7. Los acontecimientos que interesan al campo de conocimientos sobre la formación	259
8. Vivir, comprender y expresar experiencias.....	261
9. Cuando lo que se busca es la estructura de la acción con conocimiento	265
10. Los acontecimientos de la pedagogía y los acontecimientos de la vida	267
11. La comprensión y la detección del mecanismo.....	274
12. Acontecimientos virtuales y preguntas contrafácticas.....	277
Conclusión	280
Bibliografía	280

(Página deixada propositadamente em branco)

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A educação atual debate-se no meio de diversas convulsões de que não temos consciência em toda a sua amplitude e radicalidade, a começar pela questão magna dos seus próprios fundamentos éticos e orientações teleológicas.

De facto, a sociedade confronta-se com as consequências de uma crise moral resultante da conjugação de vários fatores, sendo de destacar a debilitação das estruturas de racionalidade e da própria ideia de razão humana, com a sua imperatividade universal, e a recusa ou aniquilação dos enquadramentos espirituais e religiosos que estruturavam, no passado, o pensamento e a ação das grandes massas, a que a investigação e o espírito científico modernos foram inapelavelmente tirando base de apoio. Estas duas componentes (religiosidade e racionalidade), de certo modo divergentes, mas que serviam de fundamento estável, entraram em rutura na sucessão de um processo em que, podemos dizer, a história as articulou e fez ruir a ambas. Ou seja, a religiosidade foi perdendo terreno pelo efeito corrosivo da racionalidade crescente, que “desencantou o mundo”, na conhecida expressão de Max Weber, e esta confrontou-se posteriormente com a incompatibilidade do seu otimismo face às manifestações destrutivas da irracionalidade humana, em que o século xx foi pródigo. Confrontada na magnitude dos factos históricos e nas profundezas do inconsciente, que a Psicanálise ia descobrindo, com o próprio reverso da sua aparente ascensão, a força da racionalidade sucumbiu ao poder imenso da «desgraça triunfante», como diria Adorno, provocando na contemporaneidade uma depressão moral e uma desorientação intelectual de que estamos longe de nos libertar. Verdade é que desprovidos das grandes

metanarrativas, a que Lyotard faz alusão, proporcionadas tanto por uma via como por outra, vemo-nos verdadeiramente “sem teto entre ruínas”, para utilizar a significativa imagem que Augusto Abelaira escolheu para título de um romance seu, em finais do século xx.

Importa, aliás, considerar que a evolução que levou a esta perda de identidade antropológica, consagrada em sucessivos golpes narcísicos, teve os seus antecedentes remotos na própria teoria heliocêntrica, sendo certo igualmente que a centralidade da problemática gnoseológica, na filosofia moderna, a terá afastado das suas tradicionais vocações ontológicas e correspondentes perspetivas essencialistas. Para não falar na perspetiva analítico-crítica que impôs a dúvida sistemática como método e inevitável condição de acesso a uma outra ordem de evidências e de compreensão, encetada com a liberdade renascentista. Com as posteriores e extensas implicações científico-técnicas que todos reconhecemos, mas que tiveram os seus efeitos fraturantes ao corroer uma visão tradicional do Homem.

Sobre esse campo de suspeições e de descobertas abissais, em que a identidade antropológica se estilhaçou e dificilmente se reconhece, foi-se instituindo uma mutação profunda no agir educacional, correlativa da evolução social processada e simultaneamente agente operativo da mesma. Este movimento de deslocamento de uma “pedagogia tradicional” para uma “pedagogia ativa”, de uma “educação formal” para uma “educação pragmaticamente orientada”, para retomarmos a reinterpretação que Arnould Clausee fez em *A relatividade educativa*, eclodiu em toda a sua pujança, no dealbar do século xx, pela necessidade de responder às exigências sociais e económicas de uma industrialização que fermentava já, em alguns países, desde os finais do século xviii, e que sofre hodiernamente uma acelerada transformação com a globalização económica e comunicacional que as novas tecnologias viabilizam e suscitam. Como podem os sistemas educativos acompanhar as inovações técnicas e as transmutações sociais que lhe são inerentes e cada vez mais céleres? Como gerir os conflitos, ainda tão vivos, entre modelos clássicos e modernos de ensinar e aprender? E relativamente a um problema transversal a todo o ensino que tem a ver com a eficácia das aprendizagens e a adequabilidade dos objetivos

e dos conteúdos, não será que se antepõe outro mais vasto e radical que remete para os fundamentos, ou seja para os pilares axiológicos de referência da própria educação? Não nos estaremos a confrontar com uma problemática que o pensamento contemporâneo tende a esquecer, mas que o cruzamento da crise da espiritualidade tradicional, de base religiosa, com a do racionalismo científico parecem ter feito renascer em toda a sua plenitude?

Acresce que podemos considerar que sobre este problema subjaz outro, como um fantasma assustador, e que resulta também de uma ideia moderna – a da transfinitude no progresso. Levados pelas promessas utópicas de um desenvolvimento em progressão contínua, que a ciência e a técnica parecem materializar, até onde pode ir a nossa visão do homem? Em que medida suporta essa hipótese de transfinitude? E de que forma este ilimite de progressão, volatilizando as margens de uma categorização definitiva e abrindo a humanidade a todos os possíveis, nos permite ir conceptualizando novos modelos identitários sem a perturbação dessa vertigem que a modernidade nos legou como herança? Como conciliar esta evolução sem um fim à vista a que estamos sujeitos, com a recuperação de alguns enquadramentos referenciais que nos possibilitem uma ideia consensual de “humanidade”, e portanto de sociedade e de norma ética? Face a este fator de insegurança profunda e perturbadora que é uma teleologia técnica, no seio de uma teleologia cósmica, sem uma teleologia espiritual e humanizante que as reequilibre, em que condições e dentro de que limites poderemos construir alicerces mentais suficientemente sólidos e operativos para a própria ideia de homem em crise?

Da dissociação de matrizes culturais que se foram interpenetrando e se vieram a desencontrar nos nossos dias, parece evidente avultar o seguinte problema: onde ir encontrar uma linha consensual mínima, uma base para uma educação ética coerente e suscetível de motivar e dinamizar grandes massas de população, atualmente desorientadas e temerosas, umas, e outras falsamente livres e manipuladas? E, subsidiariamente, como estabelecer umnexo teórico que apoie os educadores que, desprovidos no contexto presente de critérios prescritivos, e imersos nas

contradições de uma cultura em fragmentação, se sentem vogando por um mar de indiferenciação cruzada e múltipla onde o mero subjetivismo tem tendência a reinar? Não competirá aos teóricos da educação tentar reencontrar linhas de convergência que a identidade humana apesar de tudo pressupõe e pospõe? E não será a própria ideia de pressuposto humano o ponto de partida mais legítimo e consistente para um repensar educativo que dimane de uma assumida reflexão axiológico-ética?

Este livro, *Educação: Perspetivas e Desafios*, tem, pois, um objetivo ambicioso: repensar a educação a partir de uma perspectiva crítica e multipolar, tendencialmente abrangente e radicalmente fundamentadora. Não pretende assentar num conjunto de ideias que se tornaram correntes em educação, mas tem em vista um horizonte mais vasto, para lá dos entendimentos generalizados em que se demarcam as ideias em voga, e onde acabam por grassar os lugares comuns e os erros de uma pretensa tolerância. Na diversidade das suas perspetivas, os trabalhos aqui apresentados são propostas edificantes para uma requalificação do educativo a partir do humano concreto, tendo em conta que o educador ruma atualmente por um mar de renovadas possibilidades, mas onde, e apesar de ir cumprindo as suas rotas, a todo o instante parece faltar o pé. Neste sentido, como falar (continuar a falar) de educação e de agir educacional sem nos apoiarmos nas estruturas intelectuais da racionalidade? E a que tipo de racionalidade podemos aspirar nesta pós-modernidade que fez colapsar uma ideia de ser humano e de razão humana que se pressupunham universais? Não será que importa resgatar ainda esse conceito de racionalidade no rescaldo das críticas e suspeições fundadas de que foi alvo, e de que necessariamente deve emergir depurado? E em que medida a educação pode contribuir para o progresso nesta racionalidade, que é a condição de um projeto de ética tendencialmente universal?

Considerando, assim, que o «ético» tem imperativamente a ver com a *praxis* de quem educa, o livro ativa formas de reflexão analítica que possam contribuir para a clarificação e eventual superação de muitas das atuais conflitualidades. Com efeito, face ao desencontro de certas conceções e à dispersão das práticas com que os vários agentes educativos se

confrontam, a obra pretende reencontrar algumas temáticas esquecidas, mas centrais. Neste sentido, os dez ensaios que a integram, ainda que de índole diversa, prosseguem o desiderato comum que o seu próprio título consagra.

No primeiro ensaio – *Que fundamentos para uma educação em tempo de crise?* – João Boavida parte da problemática acima enunciada e enfatiza a necessidade de fundamentação do ato educativo a partir da própria especificidade que lhe é genuinamente inerente. Deste modo, não se referencia ao específico da educação pela componente institucional, mas remete para uma realidade mais profunda e básica, constitutiva dos processos de hominização. Pretende-se chamar a atenção para a ancestralidade da educação, como ponto de partida e referência última de um processo que, sendo especificamente humano, é não só fundamentador como configurador da identidade antropológica.

No segundo ensaio – *¿Cómo salir de los valores rasos de la educación postmoderna?* – Octavi Fullat Genís parte de uma “responsabilização” de Heidegger pela fratura pós-moderna, procurando reencontrar um fundamento para a sua atual ausência. Embora o *dasein*, o “ser-aí” heideggeriano, seja um ser para a morte, é o ente que, entre os entes, intui o ser, como um nada, mas sem o qual, contudo, não se compreendem os entes. O *dasein*, o “ser-aí”, sendo finito, reconhece no inacabamento o requisito da sua realização como sentido. Nessa medida, Fullat afirma, “está sempre em aberto à tarefa de proporcionar significado”. Daí que esta contínua confrontação entre o ser e o nada seja historicidade. Ou seja, é sentido e, simultaneamente, intersubjetividade. Esta, sendo indispensável ao homem, gera o sentimento do grupo como corpo coeso e interativo. Por outro lado, a cultura ocidental tem por detrás de si linhas de força que criaram a sua autonomia em relação às transcendências, quer espirituais quer racionais, o que acaba por ser uma fundamentação. E embora as valorações dos factos sejam históricas, os valores referem-se a algo de meta histórico e, portanto, para lá do circunstancial.

No terceiro ensaio – *Sustentabilidade educativa: circunstância ideal e singularidade* – Carlos Maia defendem a ideia de que a educação tem que ser axiologicamente fundamentada. O jogo subjetivo/objetivo, em que toda a relação educativa se inscreve, faz apelo a hierarquizações valorativas implícitas e explícitas, que a configuram. E assim, o ato educativo não é mera execução metodológica e muito menos mecânica de uma eficácia transformadora ou transmissora, mas a assunção de um conjunto de referências e modelos que o lastro sociocultural simultaneamente proporciona e garante. O problema da sustentabilidade aparece assim como o alarme por quem compreende que a educação não é possível sem sustentação moral, sendo que um dos grandes problemas atuais é o de uma educação que nunca teve tantos recursos e tantos agentes, que nunca teve ao seu dispor tantos meios, mas que não lobriga uma bússola axiológica.

No quarto ensaio – *Pretendidos derechos humanos que no lo son tales* – José Maria Quintana analisa uma série de ideias correntes com óbvias implicações morais (e, portanto, educativas), evidenciando os erros que contêm. O autor, na sua frontalidade, enfrenta algumas dicotomias com que todo o processo educativo se confronta, mas que tendemos a esbater e até a esquecer. O nosso tempo, a partir de uma perspectiva de relativismo integral, estaria disponível para protocolar uma ética de circularidade, sendo nisso que este trabalho incide, chamando a atenção para a eterna oposição dos contrários, e para a opção como limite, escolha e denegação. Atitude corajosa que demonstra a necessidade de reagir à tirania dos lugares comuns ideológicos, contra os quais todo o pensar filosófico se deve rebelar, como sempre fez. Ensaio enriquecedor, mesmo que passível de discordância, pelo desafio a concepções sistematicamente divulgadas e acriticamente assumidas.

No quinto ensaio – *Crise na educação: Dilemas e desafios* –, da autoria de Maria Formosinho, mostra-se como a implosão da reflexividade em torno da educação, sendo ela própria uma característica da contemporaneidade, espelha uma certa desorientação societal face às mudanças estruturais que têm moldado a nossa vivência histórica nas últimas décadas.

Admitindo que a escola tem de ser repensada a partir de referenciais culturais e axiológicos distintos dos que configuraram, no passado, a sua própria orgânica e função, procura-se aprofundar o sentido de *crise* que tais mudanças suscitam, com base no próprio questionamento analítico-reflexivo do que podemos entender ser a pós-modernidade.

A perspectiva abordada por José Ángel López Herrerías, no sexto ensaio – *La persona a educar: proyeccion pedagógica desde la semiótica* – inscreve-se num projeto semiótico de leitura e interpretação da intrincada dialética resultante de influências diversas e contraditórias com que se confronta o intento educativo. Sendo a própria educação figurada como “um projeto permanente de leitura, interpretação e recriação do vivido”, assume-se a necessidade de vocacionar o esforço pedagógico para as prioridades que essa mesma leitura determina, respondendo aos reptos ecológicos, cívicos e interculturais que nos interpelam.

O sétimo ensaio, de Carlos Sousa Reis – *Dos desafios im/possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais* –, apresenta as linhas de força da modernidade e o quadro conceptual do seu projeto educativo, mostrando em que se diferencia a dinâmica da pós-modernidade e de que forma se rebateu sobre a tradição filosófica, social, cultural e, naturalmente, educacional. Incide, particularmente, sobre a natureza da desconstrução pós-moderna e as suas limitações, nomeadamente: o facto de enveredar por simples paródias da filosofia “tradicional”; a fraqueza argumentativa por trás de uma linguagem opaca de efeito sensacionalista; o carácter autodestrutivo de algumas das abordagens. Na sequência das críticas referenciadas apresentam-se propostas para a reconstrução do paradigma educacional, procurando superar os problemas decorrentes do relativismo axiológico e da desmobilização do sujeito crítico.

O oitavo ensaio, de Salvador Peiró e Azucena Cervantes – *La educación y ciudadanía en el siglo xxi* –, parte das mudanças socioculturais que se verificam a nível mundial e das novas problemáticas delas resultantes,

como desigualdade econômica, deterioração ambiental, pobreza, violência e exclusão social, que têm efeitos nefastos evidentes nas instituições educativas. Reconhecendo que é necessário reajustar o sentido da democracia a estas novas situações, os autores procuram explicar o mal-estar docente a partir do ângulo da indisciplina e da violência escolar e repensar a educação para a convivência, valorizando as exigências formativas que a nova realidade postula.

No nono ensaio, de Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas – *Acerca da necessidade e da responsabilidade de ensinar* –, foca-se a circunstância de o ensino ser atualmente marcado por uma grande indefinição quanto ao seu sentido e abrangência. O que significa ser professor? Que tarefas lhe são imputadas? Que intentos deve formular e que ações deve desenvolver para que os alunos aprendam? Recorrendo-se a determinações curriculares, a uma abordagem histórico-filosófica e a dados da investigação pedagógica e psicológica, debate-se o que se considera urgente afirmar nos sistemas educativos ocidentais: a necessidade de ensinar. Tal assunção decorre e é, simultaneamente, a garantia do cumprimento das responsabilidades que a escola tem como instituição promotora do desenvolvimento das jovens gerações, da manutenção do funcionamento das sociedades e da ampliação dos padrões civilizacionais.

Para finalizar, o ensaio de Joaquín García Carrasco – *La teoría de la educación y el camino hacia la fuente* – parte de uma refutação da teoria sociocrítica da educação, defendendo que, tanto na sua componente individual como social, a educação é um processo de complementaridades racionalizadas. A ação educativa necessita e exige um trabalho racionalizador sobre uma componente informativa e ativa que o conhecimento científico, a cultura em geral e a prática não cessam de proporcionar, e que a educação nunca pode dispensar, sobretudo face à atual multiplicidade de referências e de influências a que está sujeita. Além de que o conhecimento nasce sempre em contextos sócio-afetivos e proporciona, ao mesmo tempo, a expansão e a qualificação desses mesmos contextos. Por isso, como diz, “a compreensão da formação constitui um requisito

comunitário geral”, porque todas as práticas de formação são guiadas pela informação e pelo entendimento. Neste sentido, a pedagogia é a interpretação do modo como acontece o que está acontecendo, tem uma função descritiva e outra pragmática, sendo reflexão e ação, compreensão e explicação. Há, portanto, uma teoria da educação que participa necessariamente de uma teoria geral da cultura, afirmando-se, no seu campo específico, como uma hermenêutica dos acontecimentos no seu processo de gênese e no seu transcurso. Esta reflexão sistemática e analítica sobre a ação formativa, integrada nos seus contextos, confirma-se como a garantia de que a educação tem, em si, os fatores da sua contínua aferição e do seu reajustamento à evolução e às transformações. O que é um sinal manifesto de esperança.

João Boavida

Maria Formosinho

Maria Helena Damião

(Página deixada propositadamente em branco)

João Boavida

Universidade de Coimbra

QUE FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE CRISE?

Introdução

Destruídas ou, pelo menos, erodidas as estruturas racionais que nos vinham do Iluminismo, somos hoje confrontados com a ausência de ideias de contorno ético suscetíveis de uma aceitação generalizada, e que se apresentem com coerência e força suficientes para criar dinâmicas de valorização moral e social. De facto, vivenciamos as consequências de uma crise moral resultante da conjugação de vários fatores. Um, a já referida destruição ou enfraquecimento das estruturas de racionalidade. A razão, liberta do obscurantismo, fora considerada uma conquista definitiva, e a imperatividade da lei ética, como seu corolário, na linha kantiana, afigurava-se universal e irreversível. Outro fator, e pelas razões de uma importante evolução do espírito científico-positivista, foi a perda do sustentáculo teológico e dos alicerces espirituais que estruturaram durante séculos o pensamento e a ação das grandes massas. Diluíram-se estas duas ordens de influência que, em sentidos opostos e em enquadramentos históricos desencontrados, deram fundamento e orientação aos comportamentos éticos e às dinâmicas intersubjetivas. E, em virtude disso, vemo-nos desprovidos dessas bússolas axiológicas de referência e da orientação que ambas, à sua maneira, proporcionavam.

1. Do colapso dos fundamentos à refundamentação da ação educativa

Nestas condições é necessário ir à procura de uma nova ordem de fundamentos para a ação educativa. Esta não pode estar assente em

meras convenções ou plataformas de entendimento, nem tão pouco remeter-se a uma razão instrumental e técnica que não responde às questões essenciais nem é capaz, pela sua especificidade, de ir além das circunstâncias. Com efeito, pela confluência dos fatores aludidos, tem-se vindo a produzir um esbatimento de contornos axiológicos, juntamente com o sentimento de uma horizontalidade ética de base individual, ao mesmo tempo que se verifica a tendência crescente, no domínio público, para um recuo da moral, para a sobreposição do moral pelo legal e para a redução daquele a este. E, portanto, é crescente a sensação de que se o poder judicial não nos limitar e controlar, isto é, se a pressão sócio-legal não for suficientemente eficaz e dissuasora, nada nos obrigará, no limite, a reconhecer normas para além das que o eu determinar, em cada circunstância, de acordo com o seu interesse ou capricho. O número dos que assim pensam e agem parece ser cada vez maior, as consequências deste individualismo extremo não foram ainda avaliadas em toda a sua extensão, mas são muito preocupantes.

Nestas condições, o problema que se coloca é o seguinte: onde ir encontrar a matriz axiológica consensual que oriente os comportamentos e as ações? Se a racionalização da Idade Moderna, ao desenvolver a autonomia moral, tinha já enfraquecido a componente sociocultural dos comportamentos morais, pela desvalorização da pressão normativa, como é que a filosofia pode reencontrar o *ethos* dessa necessidade social tão debilitada, sem perder as conquistas individualizantes entretanto obtidas? Como encontrar a base racional e afetiva para qualquer ordem ética, reconhecível e aceite em geral? E que ética desejar, tendo em conta a dispersão das imagens culturais do ser humano, e o derruir de uma razão que se pensava a si própria como universal e nos aparece hoje fragmentada e flutuante?

A este nível a razão fundamentadora tem estado ausente. Mas não pode desistir do seu intento de compreender, de procurar incessantemente o fundamento que a compreensão exige. E embora esta sua vocação esteja dependente da educação, são evidentes as enormes potencialidades da razão que quer fundamentar, desde que facultadas as condições indispensáveis à concretização do seu móbil.

O que remete o problema à sua raiz. O que é que a educação deve ser a partir do que nós somos? Que exigências a natureza humana postula à educação? Tendo portanto em conta que a educação e a ordem sociocultural em que ancora, face ao individualismo reinante, figuram, para muitos, como dispensáveis ou subordináveis ao eu soberano, como inverter este processo suicidário? E como preservar princípios éticos que estejam para além do individualismo ou das éticas dialógicas, limitadas, em boa medida, pelo circunstancial dos seus participantes? Uma vez que não é previsível um regresso a formas pré-racionalistas de religiosidade que possam repor o esquema teológico da moral e da norma, nem podemos rejeitar todas as suspeições críticas que incidem sobre o projeto da modernidade idealizado pelos humanistas, somos obrigados a repensar a normatividade implícita à ação educativa. Verdade é que a simples análise do processo educativo e das suas formas de avaliação mostram a inevitabilidade das normas. As duas perspetivas da educação – individual e social – são duas faces da mesma moeda, mas o que os períodos críticos nos mostram é o desequilíbrio de uma dessas perspetivas e a necessidade de as reequilibrar. Ora, se os tempos atuais estão pouco sensíveis tanto para uma análise teórica de princípios, como para uma definição de finalidades, poderão eventualmente estar mais sensíveis a um trabalho de análise sobre a educação, enquanto fenómeno humano e cultural que se manifesta em todos os grupos. Deste modo, e porque limitados na procura de princípios fundadores, pela falência de uma Razão supostamente universal, e pela ausência de grandes finalidades ou horizontes teleológicos, tanto de natureza escatológica como ideológica, somos compelidos a regressar às origens de um conceito e à análise da sua especificidade.

2. A educação em busca da sua especificidade

Os conceitos de educação referem em geral a ação de quem educa e a aceitação por parte de quem é educado, isto é, pressupõem uma educação formal ou formalizante. Mas o que aqui antepomos é de uma conceção de educação enquanto matriz psicoafectiva e sociocultural diluída nas

situações concretas e constitutiva dos indivíduos e dos grupos. Invocar esta componente material, que está na base da nossa natureza antropológica, parece ser hoje o mais importante, porque de tão desvalorizada se esqueceu, tornando-se quase “invisível”. De facto esta dimensão fundamental corre o risco de se tornar episódica, residual e é, por isso, nas situações informais que a falta de justificação para a ação pedagógica particularmente se denota, em virtude da erosão dos fatores educacionais de natureza psicoafectiva e social, e de uma axiologia individualista transformada em filosofia de vida.

Se não parece haver condições para uma fundamentação tradicional que remeta para uma transcendência, será possível, então, identificar a especificidade do educativo, indo à raiz antropológica que determina o próprio fenómeno. Como refere Formosinho (2009, 171), “a educação atua sobre o sujeito, tal como é, com os seus determinismos biológicos, psicológicos, culturais, mas orienta-se por um normativo axiológico que subentende uma certa conceção antropológica e um certo modelo utópico de sociedade”. É por isso um processo muito variado, tanto pelos indivíduos que a assimilam como pelas situações históricas e socioculturais em que se insere e onde acontece. Tem, como refere Delfim Santos (1978, p. 488) as características “da complexidade, da instabilidade e da indefinibilidade que caracterizam o humano”, sendo, pois, um meio “ao serviço da transitividade da vida do educando”.

Não obstante esta indefinibilidade, a que alude o autor, poderemos falar em algumas características comuns aos fenómenos educativos, embora outro tanto não possamos fazer em relação às situações, pela sua enorme variabilidade. Em primeiro lugar, não há uma educação em abstrato, é sempre um processo pessoal de transformação na base de motivações e de ações diretas e indiretas. Pérez Gómez (1978, p. 153) entende como “educativo todo o influxo exógeno ou endógeno que condiciona, potencia ou inibe o desenvolvimento individual”. É também, sempre, um processo constitutivo; o ser humano é uma “natureza aberta”, não programada, e a educação desempenha nele uma tarefa insubstituível, como os casos históricos das “crianças selvagens” o demonstram. Trata-se de um processo contínuo de apropriação de ideias, valores, sensibilidades e condutas

dependentes de (e criando) estruturas psicoafectivas e racionais, configurando, em cada indivíduo, uma subjetividade no contexto de uma rede intersubjetiva. Ou seja, a educação cria capacidades, dá conhecimentos e ensina comportamentos, gestos e atitudes socialmente aceites, num processo contínuo de transmissão, interiorização e reformulação. Cada ser humano é, nestes termos, produto e produtor de cultura. E, portanto, mesmo quando pareça errático e até contraditório, é um processo com sentido, “ordena-se com vista a alcançar os seus próprios objetivos (...) em redor de um projeto de ação” (Sáenz, 1986, p. 33). Todas as integrações vão sendo feitas, efetivamente, em função do significado que têm para o indivíduo e para os que o cercam. E essas integrações, na medida em que são qualificadoras ou desqualificadoras, incorporam valor ou desvalor.

Reconhece-se, de forma consensual, que as pessoas crescem física e psicologicamente dentro de contextos sociais particulares onde vão ganhando estrutura psicoafectiva e sentido de vida, muitas vezes implícito, conforme a capacidade do próprio, a natureza concreta das situações, a sensibilidade das pessoas envolventes e as estruturas sociais de interpretação e controlo que a sociedade lhes fornece. Por isso se diz que a educação traz a marca do tempo e do lugar. Munõz Rodriguez (2003) chama a atenção para a importância do “território” como variável que orienta o processo educativo, como se fosse o epicentro da construção da identidade das pessoas. Além disso, a educação funciona simultaneamente quer por aspiração e motivação do educando, quer como constrangimento ou pressão exterior, umas vezes mediante ações espontâneas e intuitivas, outras, subordinada a uma planificação de acordo com objetivos, próximos ou remotos. Finalmente, tudo isto pressupõe a *educabilidade* (Fermoso, 1982), não só como “categoria antropológica”, no sentido que lhe atribui (Carvalho, 2001, p.19), mas também como específico do educativo concreto e na medida em que inere a perfectibilidade. Isto é, a educabilidade tem o duplo sentido de inserção no sociocultural e de constituinte do ser humano.

Neste sentido, trata-se de um conceito abstrato que ultrapassa o próprio conceito de educação, uma vez que é constitutivo dele e elemento indispensável à sua compreensão. E assim, o ser humano é um “ser potencial”,

que fica sempre aquém daquilo que podia ser ou fazer, numa espécie de *carência essencial*. Mas é sempre, simultaneamente, um ser que vai muito para além do mínimo biopsíquico que poderemos já identificar como humano. A perfetibilidade realça a sua sempre possível dinâmica de melhoria, mas, ao mesmo tempo, a defetibilidade faz reçar continuamente pela possibilidade de retrocesso. Neste aspeto, a dinâmica inerente ao processo educacional, espartilhado entre múltiplas coordenadas anti-téticas, assegura a sua omnipresente complexidade decorrente da eterna luta antinómica que em si mesmo potencia (Quintana Cabanas, 2002).

3. Educação e educabilidade: a dimensão antropológica e constitutiva do processo educativo

Desde os primórdios da humanidade, a educação é uma realidade originária e intrinsecamente humana, acontecendo que, como refere Delfim Santos (1973, p. 42), “em todas as formas de civilização que a história regista, por mais rudimentares que elas sejam, o primado, clara ou não claramente expresso, pertence à educação”. Por isso podemos falar da educação como *necessidade vital e função direcionada*, interligada com os fenómenos sociais e culturais, mas sem com eles se confundir a partir de certo momento da evolução. Na base destes pressupostos somos pois confrontados com uma conceção muito mais radical e ampla da educação, em que a mesma se torna a raiz da vida humana, na sua dimensão pessoal e social (Carrasco & Dujo, 2001).

De facto, como *necessidade vital*, é a condição da sobrevivência tanto dos indivíduos como da espécie. Os seres vivos conservam-se e renovam-se por um processo interativo em que as capacidades novas surgem à medida que vamos sendo capazes de ultrapassar dificuldades que até aí não conseguíamos. E essa criação por necessidade transforma-se em novas capacidades que se conservam e transmitem numa função vital para a sobrevivência, constituindo assim um fator condicionador e agregador dos elementos do grupo. A educação é a condição da própria dinâmica social, e esta da sobrevivência de qualquer sociedade. E, por este processo

de criação e conservação, a educação resulta da vida em grupo e é força de coesão e fator de desenvolvimento desse mesmo grupo. É óbvio que esta dimensão social não exclui a componente pessoal, porque, de facto, “cada homem realiza a sua própria e intransferível experiência vital», a qual só funciona porque, sendo “intransferível, necessita de ser articulada com a experiência vital dos outros homens, para que a vida social seja possível” (Delfim Santos, 1973, p. 442).

A vida de cada ser humano é, de facto, um itinerário particular (Boavida, 1998) que se articula com uma infinidade de outros, constituindo uma teia profunda, vasta e insuperável, sendo certo que é este quadro sociocultural e psicoafectivo que nos permite compreender até que ponto, e desde onde, a educação é um fator constitutivo dos indivíduos e das sociedades. Esta ideia torna-se essencial para compreender a *necessidade* educativa, que as mentalidades atuais nem sempre parecem entender em toda a sua extensão. A tendência em reduzi-la a uma preparação técnica e profissionalizante limita o reconhecimento do *direito* e do *dever* de educar (e de ser educado) e limita a compreensão do carácter imperativo – pessoal e social – que efetivamente tem, teve e é indispensável que continue a ter. Atualmente desloca-se a educação, de algum modo, para as margens do constitutivo da personalidade, pelos aspetos secundários, mas dominantes, do poder, do ter, do desejar, do conseguir e do parecer. Esquece-se assim a pessoa enquanto entidade e núcleo de ação e de decisão, o que dificulta o reconhecimento de que estes atributos da pessoa necessitam da interiorização de princípios e de fins, implícitos ou explícitos, sem os quais é a própria noção de pessoa que perde conteúdo e possibilidade.

A partir do momento em que se percebe esta base indispensável para a compreensão daquilo que somos e podemos ser, abre-se outra perspectiva compreensiva e, simultaneamente, outra possibilidade de fundamentação, ambas indispensáveis para o nosso objetivo. Há no educativo uma raiz antropológica e uma natureza sociocultural que são constitutivas da nossa realidade individual e social. Contudo, temos tendência atualmente para não reconhecer nem valorizar devidamente esta natureza intrinsecamente constitutiva. Está de tal modo dentro de nós, e há uma tal coincidência entre o que somos e o que ela é, que acabamos por não a vislumbrar.

Sobretudo numa época em que diminuiu muito a conceção e a prática da educação como prescrição e norma, e abunda uma prodigiosa produção virtual onde a densidade ontológica do real se esvanece, esvaziando o indivíduo da pessoa que lhe corresponde.

4. Especificidade e densidade ontológica do educacional

Podemos entender o específico da educação como o que não se esgota em nenhuma situação educativa particular, mas está presente em todas as que concretizam formas de melhoria ou aperfeiçoamento; como aquilo que ultrapassa o concreto de cada uma e permanece em todas como uma potencialidade que se especificou, ou que se pode vir a especificar (Boavida & Amado, 2006). É pois uma realidade potencial, mas que só se revela depois de concretizada, sendo esse facto que lhe dá a existência. Isto permite compreender que há um educativo para lá das situações educativas, e perceber que ele tem uma entidade que não se esgota nas situações formais, embora as integre. Mas enquanto nas situações formais se patenteia intencionalmente, o mesmo não acontece nas situações informais e nos itinerários individuais, onde é preciso receptividade à sua possibilidade e ao seu efeito. Se nenhuma situação especifica o educativo, porque este não se identifica completamente com o carácter concreto das situações propositadamente concebidas para serem educativas, transcenderá, de facto, cada uma em particular, caracterizando-se pelo potencial de mais-valia que contém. Na realidade o ato educativo aparece sempre contextualizado, mas o educativo é o que transcende o contexto, embora nela se apoie. Por isso podemos identificar a natureza educacional de uma situação ou atitude, não tanto pelo concreto da situação, mas por tudo o que de potencialmente perfeitível podemos extrair dela.

Há, portanto, uma densidade ontológica no educativo, tal como há uma componente antropológica (Boavida & Amado, 2006). Esta está de tal modo inserida e confundida com a ontogénese, que corremos o risco de não a reconhecer como um seu elemento dinâmico e constante; a outra, é de tal modo confundível com as situações, pela natureza concreta destas,

e tão invisível nelas, pelo seu caráter abstrato e variável, que dificilmente a reconhecemos na sua importância e especificidade. É certo que nunca se falou tanto de educação como hoje, nem se investigou tanto, nem o poder político lhe reservou tantas verbas, instituições e recursos humanos. Mas tudo isto tem a ver sobretudo com uma educação formal, que é acima de tudo instrução, aquisição de conhecimento e treino de competências, e cujo objetivo é a aplicação prática e a resposta às necessidades sociais e económicas. Todavia, na medida em que cresceu a importância da formação profissional e técnica, foi diminuindo a componente ética e espiritual da educação. A ideia de aperfeiçoamento individual, de interiorização, de ascese, perdeu de tal modo importância, que é de temer um empobrecimento da pessoa e uma diminuição da sua riqueza potencial.

Podemos pois dizer que não é a educação científica, técnica e profissional que está em crise, por muitas falhas que tenha e por grande que seja essa carência em muitas zonas do globo e em determinados estratos sociais. Falamos de educação como processo individual de aperfeiçoamento, como itinerário pessoal que se serve de todas as ocasiões para progredir e tem em cada pessoa um caminho único e uma singularidade própria. A consciência de que não é a instrução e a preparação técnica e profissional que estão em crise, em virtude da sua solicitação crescente e de uma complexidade técnica e económica cada vez maior, mas a outra, essa subtil e pessoal via de aperfeiçoamento, revela-se no facto de tal processo se ter tornando invisível e silencioso, isto é, não ser reconhecido nem referenciado pelas massas.

Mas se há uma especificidade ontológica que se manifesta no ato educativo, seja explícito ou implícito, em que consiste a sua constância? Se uma dada situação só é sentida como educativa por alguns, ou se só funciona em certas condições, ou se pelas consequências que teve passou a educativa, para alguém, o que há que realçar é que há uma especificidade que atravessa múltiplas situações, que tem a ver com a natureza cultural do homem, sem deixar de ser pessoal e é, portanto, mais profunda, constante e vasta do que aquilo que habitualmente entendemos por educação. Há na vida dos indivíduos uma permanência e uma profundidade essencial que a define, mas que se diluiu, que se

instrumentalizou e que, por isso, temos dificuldade em reconhecer como consubstancial aos indivíduos e às sociedades. Mas que continua como base essencial dos indivíduos e dos grupos. Podemos perguntar, todavia, por quanto tempo ainda? Quem nos garante que a dinâmica de perfeição que a educação implica não depende dessa educação e está imune ao processo de desvalorização em curso? Mas, sendo assim, que base comum poderemos nós ainda estabelecer?

5. À procura de uma base consensual e constante para a educação

Em nosso entendimento, o especificamente educativo resulta, de facto, de um certo número de *pressupostos*, condições e intenções. Os pressupostos desempenham na compreensão deste problema uma função insubstituível. Por exemplo: conceitos como obediência, opção, liberdade, ação, sentido, finalidade, responsabilidade, exigência, valor, consciência etc., são conceitos que não se esgotam nas situações educativas, mas que pressupomos sempre que atuamos como agentes educativos. É certo que nem todos estão presentes numa mesma ocasião, mas são pressupostos aqueles que determinam e possibilitam o educativo de uma dada ação. O pressuposto é aquilo que, de algum modo, prepara para a transformação que a educação faculta, ao predispor e facilitar a aceitação de um aperfeiçoamento que se deseja. É como um reflexo retroativo, é o mínimo em que implicitamente pensamos e exigimos quando sentimos ou acuosmos educativamente. Assim sendo, o pressuposto é anterior, em termos intencionais, às próprias situações.

Mas não devemos confundir os pressupostos com as condições educativas, embora estas acompanhem aqueles, enquanto fatores indispensáveis para que as possibilidades educacionais se concretizem. As condições educativas são as circunstâncias que tornam educativamente possível uma situação, e permitem compreender como, e porquê, ela pode ser educativa. Deste modo, sendo sempre mais do que a realidade que se pode observar, sendo uma intenção e uma tensão dinâmica orientada para uma melhoria e uma receptividade a novas aprendizagens, poderemos

considerar como educativa toda a situação em que se manifeste uma *intenção* de qualificação, uma qualquer tensão capaz de dinamizar um processo de aperfeiçoamento ou recetividade a uma ideia ou modelo.

Note-se que no caso da educação espontânea não há uma intenção explícita, mas não deixa de haver uma influência ou uma intenção implícita nos contextos culturais do indivíduo e que, ao condicionar-lhe as atitudes, o orientam num sentido que a sociedade considera adequado. Feldman (2003) entende mesmo que a intenção do ato educativo é o principal instrumento da atividade, porque não só lhe dá direção como, constituindo parte instrumental, vai-se adequando e modificando. Do lado do educando, por sua vez, é a consciência dos atos e dos efeitos que as torna as situações educativas. A intenção é a força que ativa os pressupostos e as condições que serão educativas, se a intenção puser a funcionar os mecanismos necessários ao aperfeiçoamento. Na verdade, os efeitos da intenção dependem da recetividade individual, e há, portanto, uma atenção que é determinante para integrar as melhorias conseguidas, reorganizando as possibilidades em função de novas finalidades.

A quantidade e a variedade das situações potencialmente educativas são inúmeras e dependem da sensibilidade dos indivíduos, sendo certo que é este núcleo axial que está enfraquecido, pois se entendermos a educação como processo de aperfeiçoamento e como interiorização sentimos que há uma enorme carência. Por outro lado, como já vimos, o ato educativo nunca é abstrato, mas é indispensável reconhecer que, ao compreender a relação educativa na sua forma mais elementar, mesmo que diluída e dispersa, acabamos por encontrar não só a própria relação humana e as suas influências, mas também a transubjetividade e, através dela, “o valor (...) como uma referência transubjetiva” (Formosinho, 2009, p. 174). Se da relação entre duas ou mais pessoas resultar um aperfeiçoamento numa ou em várias, estamos perante uma interação educativa.

A compreensão da especificidade educativa, da sua variabilidade quase infinita e da constante mistura com componentes de outra natureza pode de algum modo esclarecer a nossa problemática inicial. Na atualidade, o educativo enquanto prescrição e norma desvalorizou-se, mas a educação, mesmo que de tal não se tenha consciência, é o ponto de partida de uma

realidade psicológica, social e cultural que dela deriva e a ela regressa revertendo num *ethos* pessoal e social que é uma condição semiótica de interpretação da própria ação.

Conclusão

A educação tem, portanto, um estatuto duplo de ponto de partida e de horizonte último. O que revela na sua latitude, um ser e um devir, uma instabilidade e uma permanência, uma natureza pontual e uma estrutura circular que nos enquadra e envolve. É desta realidade que se tem atualmente pouca consciência reflexiva. De facto, ocorreu um processo de fragmentação moral que retirou à educação a centralidade humana e enfraqueceu a sua componente normativo-prescritiva, com evidentes consequências sociais. Este processo foi potenciado por um individualismo que afirma a liberdade individual como um valor quase absoluto, acabando por criar paradoxos (Camps, 1996), que destroem o indivíduo ou o limitam, embora supostamente figurem promovê-lo ou libertá-lo.

Assim, confrontamo-nos hoje, no campo educacional, com duas realidades que têm tendência para se anular. Por um lado, um eterno educativo, constante na sua especificidade, com uma dimensão social e cultural incontornável, e que vem das origens da hominização; por outro, um individualismo crescente, fruto remoto do racionalismo e do iluminismo, e mais recentemente do liberalismo económico e de um criticismo axiológico, que se está a transformar em indiferentismo e puro subjetivismo. Todos estes contributos foram importantes, de distintas maneiras, para a evolução cultural e civilizacional, mas urge reequacioná-los relembrando a dimensão ética inerente ao processo educativo na sua forma mais extensiva e englobante. A educação, na sua dimensão conceptual e prática, enquanto dinâmica e força de transformação individual e social, constitui o lastro mais radical da nossa entidade e a mais preponderante condição do nosso futuro. E isto é tanto mais evidente quanto é certo que a especificidade educativa radica de forma absoluta no pressuposto de educabilidade configurado pela plasticidade que nos caracteriza na

nossa dimensão antropológica. Por esta característica, e pela defetibilidade que nos é constitutiva, estamos formatados para o processo educativo e somos fruto desse mesmo processo, na sua dimensão hominizante e humanizante. E se há um educativo que à custa de ser concultural se tornou em consubstancial, é nesta raiz que nos definimos e determinamos. Nesta medida, é necessário chamar a atenção dos agentes educativos para uma dimensão ética que tem de ser recuperada. Porque o especificamente educativo não se define tanto por uma condição particular de que se parte ou que se assegura, mas por uma dinâmica e um sentido de aperfeiçoamento tendencialmente normativo que as sociedades não podem esquecer sob pena de se condenarem.

Bibliografia

- Boavida, J. (1998). *Educação: objetivo-subjetivo. Para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carrasco, J. G. & Dujo, A. G. (2001). *Teoría de la Educación*. Volumen II. *Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Carvalho, A. D. (2001). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- Camps, V. (1996). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Feldman, D. (2003). Curriculum y objetivo: un viejo tema actual. *Educativa*, Vol. 6, n.º 2, pp. 185-199.
- Fermoso, A. J. (1982). *Teoría de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Formosinho, M. (2009). Educação e valores: os novos desafios. In A. del Dujo, J. Boavida & V. Bento (2009). *Educação: reconfiguração e limite das suas fronteiras* (pp. 170-191). Guarda: Instituto de Estudos Ibéricos.
- Munõz Rodriguez, J. M. (2003). Pedagogía de los espacios. Bases teóricas para el analisis y reconstrucción de la educatividad de los espacios. *Teoría de la educación*, n.º 15, pp. 291-295.
- Pérez-Gomez, A. (1978). Ciencias humanas y ciencias dela educación. In A. Escolano V. Sánchez de Zavala; M. Fernández Pérez; M. A. Quintanilla & J. García (1978) *Epistemologia y educación* (pp. 152-157). Salamanca: Sigueme.
- Quintana Cabanas, J. M. (1983). Pedagogía, Cência de la Educacion y Ciencias de la Educación. In J. Barcala et al. (Ed.) *Estúdios sobre Epistemologia y Pedagogia* (pp. 75-105). Madrid: Anaya.
- Quintana Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da Educação - concepção antinômica da educação*. Porto: Asa.
- Sáenz, O. (1986). Concepto de educación. In Óscar Sáenz (Dir.) *Pedagogia general* (pp. 9-37). Madrid: Anaya.
- Santos, D. (1973). *Obras completas - II Da filosofia. Do homem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(Página deixada propositadamente em branco)

¿CÓMO SALIR DE LOS VALORES RASOS DE LA EDUCACIÓN POSTMODERNA?

Introducción

Estamos instalados en la educación postmoderna y en los valores efímeros que la vertebran. No insisto sobre el particular. Mi enfoque se coloca en el plano de la legitimación de tal modelo axiológico-educativo. Estimo que la producción de Heidegger aporta el discurso más potente en vistas a hacer plausible la axiología débil y efímera que especifica a la pedagogía postmoderna, a las pedagogías líquidas. Lo postmoderno nació en 1900 con el óbito de Nietzsche; después no ha hecho más que crecer sin Absoluto alguno.

En el seno de la Postmodernidad los valores carecen de relieve; son, pues, irrelevantes. Variopintos y fugaces. Este dato desmarca ya al valor ético con respecto a sus orígenes. En Platón la *areté* – “excelencia o mérito” – convierte al ser humano que la posee en *agathos* – “bueno y valioso”. El *axios* griego – derivado del verbo *axioo*, “estimado justo o digno” – es lo merecedor de aprecio. Tanto *areté*, que es costumbre traducir con la palabra *virtud*, como *axios*, que se estila verter al castellano con el vocablo *valor*, señalan a realidades consistentes y estables, en modo alguno volanderas e inconstantes. La Postmodernidad ha roto con los hontanares de Occidente si prescindimos de los sofistas, los cuales prefiguraron ya dicha fractura.

Tanto los enunciados prescriptivos o directivos – e.g. “Está prohibido torturar” – como los evaluativos – e.g. “Es preferible ayudar al necesitado que abandonarlo a su suerte” – son enunciados que presuponen al valor universal griego. Sobre el estudio lógico-lingüístico

de dichos enunciados véase Wiggins (1991). Verdad es que no hemos avanzado mucho con respecto al planteamiento que Platón formula en el *Euthyphron e Peri hosiou* (10a-11b) cuando se pregunta si un acto es piadoso porque agrada a los dioses o bien agrada a los dioses porque dicho acto es, él mismo, piadoso. Con todo acabó triunfando hasta el Renacimiento la solidez del valor. Hume en el libro *A Treatise of Human Nature* (1740) al distinguir entre *fact* y *value*, entre *is* y *ought*, introduce una frontera notable entre lo normativo y lo descriptivo. La tradición griega, de esta suerte, se quiebra. Moore en *Principia Ethica* (1903) insiste sobre este mismo extremo; el término *bien* no puede definirse con enunciados factuales o empíricos, pues al fin y al cabo ¿cómo se sabe que aquello que sirve para definir empíricamente al bien es, ello, un bien? Preludios de la ética postmoderna. Lo valorativo caminará sin la fuerza de la ciencia, si se entiende a ésta tal como la definió Galileo en *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* (1638), redefinición que llevó a cabo gracias a su práctica científica. Si lo respetable es aquello que se ha probado experimentalmente, la ética pierde autoridad e importancia delante, cuando menos, del científico.

1. Modelo antro-po-educativo de la postmodernidad

Deleuze con su obra *Nietzsche et la philosophie* (1962) se acredita como el pensador postmoderno más sólido después de Heidegger. Cuando Nietzsche sostiene la *voluntad de poder* y el *eterno retorno* afirma la crítica tanto de la moral como de la religión, crítica que la filosofía no llevó hasta el final ni con los sofistas ni con Hegel ni tampoco con Marx. Nietzsche, en cambio, dice Deleuze, substituye la autoridad de la razón con el poder constituyente del deseo. Nietzsche ha superado no sólo la moral, mas igualmente ha vencido a la tradición racionalista. La metafísica de la identidad queda, así, abandonada.

Ya en el terreno de la pedagogía postmoderna la producción escrita de Niklas Luhmann, fallecido en 1999, resulta significativa. El yo y el tú del proceso educativo son sobrerros quedando la individualidad reducida

a un subsistema de sistemas complejos. Detrás de esta doctrina están Maturana y Varela aunque el planteamiento biológico de éstos se trueca en estructuras sociales en el caso de Luhmann. En el apéndice a la obra *El sistema educativo* escribe:

Se hacen obsoletos la idea de un bien por encima de los demás y el concepto de lo adecuado con carácter general e inmutable (...).

No hay cumbre ni centro; sólo existe un conjunto operativo con un código funcionalmente específico (...).

Los niños, los escolares, son máquinas (...), aunque, esto sí, con mayor inseguridad en su relación con el programa. (Luhmann, 1993, p. 402)

El modelo antropológico-educativo de la Postmodernidad descansa sobre una tecnología despojada de sujeto humano. El saber ni lo produce ni tampoco lo comunica el individuo, sino el sistema social y sus subsistemas. Mi hipótesis apunta a que el pensamiento de Heidegger constituye el cuerpo de doctrina más vigoroso para dar cuenta de la insubstantividad de los valores planos con los que vive la educación postmoderna. No resulta cómodo hacerse con el discurso heideggeriano pero no dudo que su lectura de Nietzsche (Heidegger, 1961), que logra sistematizar la obra de éste – una verdadera *Lebensphilosophie* (“filosofía de la vida”) –, es penetrante y a su vez permite hacerse cargo del resto de los escritos heideggerianos. Presento las líneas de pensamiento de Heidegger y a su vez al personaje. Se me antoja más estimulante y completo.

El siglo xx ha visto como se rompía la idea misma de humanidad. Los individuos dejaban de pertenecer, todos, a la misma y única comunidad humana. Siempre ha existido la crueldad banal; la barbarie ha sido asunto generalizado en el proceso histórico y en la diversidad de geografías. Lo novedoso y sorprendente del siglo xx reside en que tanto para el nazismo como igualmente para el comunismo la violencia constituye un deber, una virtud y un método en vez, como sucedía otrora, de ser deleite, sadismo y placer. La brutalidad se ha mudado en competencia de un buen profesional. Nazismo y comunismo son voluntarismos que han decidido construir la historia por encima de las vidas individuales.

El siglo xx ha sido, simultáneamente, tecnocientífico y bárbaro. El xix había creído que la ciencia forzaría la barbarie a retroceder, pero no ha sido así. La extensión de los saberes ha ido acompañada del salvajismo más sereno. Televisión en colores y triunfo de los satélites se han codeado con torturas y campos de concentración refinados. Existencialismos y postmodernidades brotan en este humus. La duda y la perplejidad han ocupado el lugar de las certezas y de los dogmatismos. ¿Qué significan en tal coyuntura comprender al mundo y transformarlo? El nihilismo de la desesperación acecha. Los postmodernos no caen, empero, en él con confesar que no se da la salvación. Se inspiran en Nietzsche quien había esbozado otros derroteros menos trágicos. Así Rorty (1979, 1989) imbuido en la *Teoría pragmática de la verdad*, que desarrolló William James, se contenta con la esperanza en espacios racionales, siempre que no se deifique a tal proceder.

La metafísica, después de 2.400 años de dominio, acusa fatiga. Heidegger le echa en cara el que haya pretendido enseñorearse del ser en vez de colocarse a su escucha. El *Principium reddendae rationis* de Leibniz, gran exponente metafísico, sufre menoscabo en manos de Heidegger (Heidegger, 1957). Los postmodernos rechazan cualquier modalidad de fundacionalismo; buscar fundamentos últimos tanto del saber como de la realidad no es otra cosa que obstinarse en querer proseguir con seguridades ilusorias. Creer en la razón absoluta ha traído a Hitler, a Stalin, al complejo industrial-militar norteamericano... La Postmodernidad desconfía de cualquier poder – político, tecnológico, científico, religioso, artístico, económico, místico... – porque usurpa la autoridad de la razón. Lo mejor es declarar, a ésta, pordiosera y quebrada.

2. Implicaciones del discurso heideggeriano

Heidegger es el postmoderno fundamental; el resto a su lado es medianía. Husserl con la idea de *intencionalidad* rompió el espacio cerrado de la conciencia del yo, como asimismo logró colocar formas de predicados y verdades de predicados en la esfera prepredicativa de la intuición; sin

embargo, Heidegger le acusa de no abordar al *das Sein der Sachen* – “Ser de las cosas” – puesto que lo hace coincidir con su “ser-consciente” – *Bewusst-sein* – sin plantearse en qué consiste el ser de la conciencia, el de la intencionalidad y el sentido del Ser. Husserl no pudo superar la filosofía cartesiana del *Ego cogito* entendiendo al Ser como elemental *presencia* – *Anwesenheit*. Heidegger abandona la fenomenología trascendental de Husserl proponiendo una fenomenología hermenéutica. El *Dasein* – *el Aquí-del-Ser* o ser humano –, desprovisto de conciencia y de yo, es la “comprensión expresa del Ser” – *Seinsverständnis*. Quedaba destrozado de tal guisa el Sentido Universal y Absoluto de la Modernidad. En Heidegger el camino no une el punto de salida y el punto de llegada. El pensamiento no va tras del Ser; se limita a estar ya en él. No contamos con carretera, sino con *Holzweg*, con “sendero forestal”, que progresa sin encaminarse a punto alguno. El *Dasein* – “ser ahí” – funda o fundamenta, pero en el sentido de hallarse comprometido con el abismo del “sin-fondo” – *Abgründiger Grund* (Heidegger, 1929). El fundamento último de todo ya no es fundamento absoluto, sino un abismarse en la nada de sostén. El Ser se interroga en el *Dasein* y se descubre como aventura para la muerte – temporalidad, pues, y finitud –, y en la muerte solamente amenaza la nada. Heidegger transita de la fenomenología trascendental, de Husserl, a la fenomenología hermenéutica. Abandona la interioridad del sujeto con su autoconciencia – el *ego cogito* – sosteniendo algo anterior y más originario – el *Dasein* –, que fundamenta tanto al sujeto como a su apercepción. Y ¿por qué tal cambio? porque el sentido del ser anda relacionado con el *Da-sein* – el “ahí-del-ser” – y no con el acto de conciencia de un yo. El *Selbst* – el *sí mismo* de un yo – viene determinado por la “pre-manifestación” del ser, la cual se da en el estar existiendo, temporalmente, del *Dasein*. Heidegger lleva a cabo una hermenéutica, pero no de un texto – en Dilthey la hermenéutica era epistemología –, sino del ser mismo; la hermenéutica se muda ahora en ontología. No interesa *cómo* sabemos, sino *qué* es el ser, el cual, por cierto, únicamente se revela comprendiéndose. El *Dasein* no es sujeto frente a un objeto, sino un ente en el seno del ser; es el lugar donde el ser se hace cuestión de sí mismo, lugar que es lenguaje. Y el ser, en el *Dasein*, se autocomprende

como proyección constitutiva. La “interpretación” ontológica – *Auslegung* – consiste en el “desplegarse” – *sich ausbilden* – del ser. La autocomprensión del ser, antes que discurso, es “poder-ser”, es proyecto. En Heidegger el fundamento de la metafísica no es otro que el tiempo, con lo cual el ser no supera a la temporalidad e “historialidad” – *geschichtlich*. El ser acaba en “acontecer” – *Ereignis* –, en sencillamente producirse – *es gibt* (que significa “hay” o, literalmente, “eso da”). El ser humano pertenece a un elemental acontecer (Heidegger, 1969). La historialidad del *Dasein*, la finitud de éste – que constituye la revelación del ser –, se traduce en “ser-para-la-muerte” (Heidegger, 1927).

3. El vórtice del compromiso político de la filosofía

El hecho de que Heidegger se adhiriera al Partido Nazi y admirara a Hitler ha permitido plantear la pregunta sobre la relación entre sus convicciones políticas y sus escritos filosóficos. Ni la respuesta negativa ni tampoco la positiva sobre este particular pueden probarse objetivamente. Se trata de interpretaciones forzadas en ambos casos. Lo más cauto es sostener los hechos según los cuales Heidegger se hechizó con el nazismo alemán, y en especial con la figura de Adolf Hitler, y asimismo constatar las ideas filosóficas vertidas en sus libros mayúsculos. Interrelacionar ambos extremos resulta sin duda efectista pero no supera el plano de la especulación subjetiva. El libro de Víctor Farias *Heidegger y el nazismo* (1989) trajo muy pocas novedades historiográficas. El número de *Temps modernes*, de 1946, y el trabajo de Jean-Michel Palmier los *Écrits politiques de Heidegger* (1968) habían ya sacado a la luz los hechos. Yo no atino a descubrir una afinidad clara entre el pensamiento heideggeriano y los fundamentos del nazismo. Tal vez un par de cartas de la época en que fue Rector de la Universidad de Freiburg utilizan un lenguaje antisemita, pero esto queda contrarrestado por el hecho de no haber llevado sus hijos a las *Hitlerjungen* y de oponerse a que en su universidad se colocara el letrero de los S.S. reclamando la expulsión de los judíos. Por lo menos quedaba algo distante del nazismo. Y ¿por

qué, concluido el conflicto bélico, guardó silencio acerca de su simpatía por Hitler? ¿por qué no renegó de aquel pasado suyo? Quizás no atinara en cómo hacerlo. Con todo, el 8 de abril de 1950 escribe una carta a Jaspers en la cual se expresa así: “*Los hechos que traigo no disculpan de nada; únicamente hacen ver como a medida que se descubría el mal crecía en mí la vergüenza de haber, un día, contribuido en el desastre directa o indirectamente*” (Jaspers, 1978, p. 97).

El discurso heideggeriano da vueltas en torno a la diferencia imperceptible pero absoluta que separa el *Ser* y el *ente*. No hay *Ser* sin *entes* como tampoco pueden darse los entes sin el *Ser*. La dificultad no se halla en el ámbito de los entes puesto que dicho ámbito es el mundo al cual pertenecemos. El caballo es un ente y Dios – si lo hay – es también un ente. El problema salta cuando se quiere averiguar en qué, el *Ser* del ente, se distingue del ente. Según Heidegger el *Ser* no es ni materia, ni espíritu, y nada puede afirmarse de él ya que carece de atributos. El *logos*, la razón, fracasa en tal empeño. En *Sein und Zeit* se lee: “*El concepto de Ser resulta indefinible... El Ser no puede concebirse como un ente (...). De él no pueden predicarse entes (...). El Ser de los entes no es, él mismo, un ente (...)*” (Heidegger, 1927/1963, p. 4, 6 y 38).

¿En qué consiste, entonces, el *Ser*? Una respuesta escueta la proporciona en *¿Qué es Metafísica?* “*El Ser es lo simplemente otro a todo ente; es decir, es nada*” (Heidegger, 1929, p. 7).

El *Ser* configura una dimensión que se aguanta más allá de cualquier determinación óptica. El *Ser* no es ni papel, ni rosa, ni jilguero, ni ser humano, ni ángel, ni Dios, ni tampoco número. Estas cosas son, todas, entes. La “nada” – *Nichts* – pertenece al *Ser* en cuanto que éste es nada de ente. En *Introducción a la Metafísica – Einführung in die Metaphysik* – se expresa así: “*El Ser por el cual nos preocupamos queda muy cerca de la nada, aunque evidentemente protestaríamos si alguien afirmara que el ente no es*” (Heidegger, 1953, p. 87).

¿Por ventura podría sostenerse que sólo hay entes ya que el *Ser* pensado desde los entes acaba en nada, en nada de entes? El manzano en flor, la autopista o la ONU constituyen presencias, entes, cosas. El *Ser* no se presenta jamás ¿acaso será sencillamente nada? Pero Heidegger se

cuestiona sobre el origen del *no* y de la *negación* en *Was ist Metaphysik?* – según indicación anterior – planteando el tema de la Nada: “¿Hay Nada porque contamos con *no* y *negación* o, tal vez, *no* y *negación* se sostienen porque previamente hay Nada?” (Heidegger, 1929, p. 7).

Heidegger se inclina por la segunda alternativa; la Nada es originariamente anterior al *no* y a la *negación*. En el mismo libro: “La Nada no se limita a ser el concepto antitético de ente, sino que la esencia del Ser mismo comporta, desde el comienzo, la Nada” (Heidegger, 1929, p. 17).

Tal planteamiento da cuenta de por qué Heidegger hace una sola cuestión de los temas del Ser y del tiempo. ¿Cómo referirse al Ser si éste no configura ente alguno? Entre la multitud de los entes destaca uno, por el hecho de preguntar, que es la existencia humana, el *Dasein*, término que puede traducirse, como hice antes, por el “Ahí-del-Ser”. Lo expresa de la siguiente guisa, Heidegger, en *Sein und Zeit* – téngase presente lo indicado antes:

¿En qué ente debe leerse el sentido del Ser? ¿De qué ente debe tomar su punto de partida el proceso que nos abra al ser...?

Tal ente es el ente que somos, en cada caso, nosotros mismos y que tiene, entre otros rasgos, la posibilidad de quedar implicado en el preguntar. Lo designamos con el término *Dasein* (Heidegger, 1963, p. 7).

El vocablo *Dasein* en la filosofía alemana ha traducido la palabra latina *existentia*; ahora bien, en Heidegger señala al ser humano, no en cuanto sujeto, sino como punto “histórico-temporal” de la revelación del Ser. El *Dasein*, el ser humano, se define a modo de posibilidad, se define por existir inexorablemente fuera de sí, arrojado hacia delante. La patata, en cambio, como igualmente la sinfonía *Nuevo Mundo* de Dvorak, como el resto de entes, se limitan a ser en ellos mismos, desnudos de proyectos; son pastosos e inertes. La existencia humana, por el contrario, descansa sobre el *ahí* – del “Ahí-del-Ser” – que ella tiene, precisamente, que ser, que construir. El *Dasein* avanza estremecido porque se da cuenta de que no es una cosa dada, un objeto, un hecho o fenómeno, sino que nunca queda terminado aguardando su destino desde el futuro. El hombre es

quehacer, tarea y faena, no un dato para científicos y tecnólogos; esto también lo es, claro está, pero no le especifica. Esto lo tiene en común con los mulos, con los rayos Röntgen o X, con el Principio de Arquímedes o con el correo basura. En *Carta sobre el humanismo – Brief über den Humanismus* – lo expresa del modo siguiente:

El Ser no es Dios. Tampoco es fundamento del mundo. El Ser está más allá de todo ente, pero se halla a la vez más cercano al *Dasein* que no importa qué ente, trátase de una piedra, de un animal, de una obra de arte, de un ángel o de Dios. El Ser es lo más cercano. Pero lo más cercano es para el ser humano lo más alejado. El hombre se atiende primeramente, siempre y únicamente a los entes. Pero cuando el pensar representa al ente en cuanto ente, entonces se relaciona con el Ser (Heidegger, 1947, p. 22).

El cuestionamiento salta desafiador en *Was ist Metaphysik?* formulado así: *A fin de cuentas ¿por qué hay entes en vez de simplemente Nada?* (Heidegger, 1929, p. 16).

¿Cuál es el papel del *Dasein* ante provocación tan hiriente? El *Dasein* funda la respuesta en la medida en que está comprometido con la nada. La contestación es, pues, el abismo de aquello que carece de fondo. El *Dasein* funda señalando el precipicio en que consiste cualquier fundamento que pretenda ser absoluto. Existir para el *Dasein* es diferente de existir como lo dado efectivamente. Existir para el *Dasein* es existirme, es conducir la propia vida, es ser accesible para uno mismo. El *Dasein* se apercibe de que está *abí* y merced a esto queda abierto a la temporalidad, a los *ek-stasis*, al cuidado, a la angustia, a la muerte, a la finitud. El *Dasein* no se halla incrustado en el tiempo; éste, el tiempo, es la manera como el *Dasein* es. El *Dasein* únicamente puede comprenderse como mortal, como anticipando su muerte. Esta no proviene del exterior, sino que constituye a la misma existencia humana. Caminando hacia la muerte es como el *Dasein* se da, a él mismo, su tiempo. Heidegger no considera el tiempo desde la eternidad — la cual le inyectaría sentido — sino desde el mismo tiempo. Al Ser lo comprende el *Dasein* a partir de la temporalidad; el tiempo encierra

el horizonte de toda posible comprensión del Ser. El *Dasein* alcanza al Ser como algo implícito; la explicitación del Ser es solamente el tiempo.

Lo propio del ser humano es “no estar en su casa” – *Un-zuhause* –, es vivir en la “extranjería” o “inquietud” – *Unheimlichkeit*; el hombre reside en el mundo pero como extranjero, como extraño. La existencia humana, que revela al Ser, está “arrojada” – *Geworfenheit* – al mundo y sólo le es posible proseguir a modo de “proyecto” – *Entwurf*. En esto consiste la temporalidad o mejor “historialidad” – *Zeitlichkeit* y no *Temporalität* – del *Dasein*. *Historial* no es aquello que se encuentra en la historia, sino aquello que abre una historia. El *Dasein* posee carácter *ek-stático*, existiendo indefectiblemente fuera de sí. El *Dasein* se encuentra en el mundo – presente – pero habiendo sido arrojado en él – pretérito – y en vistas al porvenir – futuro –, que no es otro que la muerte y la extinción. La temporalidad de la existencia humana es extática, lanzada hacia delante; no, así, la existencia de las pulgas o la existencia de la película *Fresas salvajes* de Ingmar Bergman, depositada en una filmoteca. El “ser del ahí” consiste asimismo en ser de allá. El mundo del *Dasein* no suma un paquete de datos; se trata de un mundo cuyo sino es “dar mundo”: *Die Welt weltet* – “el mundo mundanizase”. Ni el mundo de la merluza ni tampoco el del chimpancé ponen mundos; se ciñen a estar aburrida y obstinadamente en el suyo. El mundo del *Dasein* es la estructura relacional del *Sein-in-der-Welt*, “ser-en-el-mundo”, es la “mundaneidad” – *Weltlichkeit*.

La temporalidad que es el *Dasein* se traduce en *Sorge* – *cura* en latín –, “cuidado y preocupación”, por cuanto le convierte en “proyecto-arrojado”. Hacia delante de sí mismo; no hacia delante de algún ente mundanal. Esta huida constitutiva origina la “angustia” – *Angst* y no *Furcht*, “miedo”. La angustia de ser hombre nace de la temporalidad extática. Angustiados por nada concreto y por todo a la vez. En la angustia el *Dasein* experimenta lo inquietante del mundo y la propia libertad. El escarabajo pelotero siempre sabe qué hacer; ni el mundo le desazona ni menos la libertad que no posee. La temporalidad constituyente del *Dasein* convierte a éste en *Sein-zum-Tode* – “Ser-a-la-muerte”. El *Dasein* únicamente se da entre nacimiento y óbito. Heidegger no considera la muerte como algo sobre lo que triunfar – dominando el genoma humano, por ejemplo, o bien

pensando cielos e infiernos para el *post mortem* –, sino que, según él, el *factum* de la muerte consiste en reconocer que el presente es, y sólo es, un “haber-sido”. El “Ser-a-la-muerte” especifica al ser humano – las moscas mueren, claro, incluida la *Drosophila Melanogaster*, pero éstas no se definen por la muerte –; la relación con el óbito resulta tan esencial para el hombre que, en él, el caminar hacia la muerte objetiva su *poder-ser*. Mientras el *Dasein* existe, éste resulta incompleto ya que se encuentra siempre a la espera de algo, del fallecimiento. Y cuando ya nada queda por esperar, entonces ha desaparecido el *Dasein*. Existir en vistas al futuro es, ni más ni menos, existir para la muerte. Esta es la última posibilidad humana, aquella que le deja perfecto – *per-factum* o *per-fectum*, completamente hecho; de *facere*, “hacer”, y de *per*, “del todo”.

No se cuenta con verdades absolutas a pesar de que el ser humano esté hecho para la verdad. *Aletheia* significó en Grecia “desocultar”; el *Dasein* desvela o desoculta sin parar, aunque, esto sí, desprovisto de criterio metahistórico de verdad. La verdad acaba en acontecer histórico, en proyectar sin desmayo. No contamos con otro fundamento, por tanto, que la libertad finita y acotada del hombre; el *Grund* – “fundamento” – acaba de tal guisa en *Abgrund* – “abismo y fosa”. ¿Qué se esconde detrás del tiempo? Nada. ¿Cuál es el sentido de la existencia humana? El tiempo. ¿Y cuál es el sentido del tiempo? Éste carece de dirección, de rumbo y de sentido. Es dardo que juega; nada más.

En tal tesitura sólo resta caminar – *Feldweg*, “camino rural”, y *Holzweg*, “camino forestal” – sin contar con rutas. Se trata de caminos, los caminos humanos, que no unen dos puntos, sino que vagabundean abriéndose paso hacia ninguna parte. Únicamente se dispone de sendas, sin meta, caminos sin mayor importancia que se abren al andar. La existencia del hombre es un espacio de juego, es actividad lúdica, es pasatiempo.

4. Heidegger y el repto al humanismo occidental

Angustiados como estamos en el comienzo del siglo XXI por los valores morales, cabe interrogarse sobre la ética en Heidegger. ¿Qué dice, éste, de

la orientación ética? ¿En qué acaba la moral en manos de este considerable postmoderno? Desde luego no contamos con moral si con tal significativo entendemos un cuerpo de principios y de fines que iluminan con autoridad a la conducta. Con todo, la *Kebre* – “viraje decisivo” – heideggeriana, consistente en el paso de la *ontología* a la *ontología*, pone el acento en la motivación ética. Tres son sus obras en que tal subrayado resalta: *Brief über den Humanismus*, *Sein und Zeit* y *Kant und das Problem der Metaphysik*. El hombre, su *humanitas*, consiste en conducirse, en situarse. Y es cuestión de una conducta que pone en juego al Ser. El *Dasein* al conducirse abre el espacio del sentido. Hay que inyectarle sentido al hecho de ser. El *Dasein* no es más que eso: trabajo para proporcionar sentido. El hecho de estar siendo es, *ipso facto*, poder y amor del sentido. Y ¿en qué se manifiesta dicho sentido? En llevar la verdad del ser hasta el lenguaje.

La *humanitas* del *Dasein* se concreta en el actuarse mismo de éste, entendido, dicho actuarse, como paradigma absoluto. Carece de sentido arrancar de interpretaciones previas, ya dadas, como el cristianismo o bien el marxismo. El *Dasein*, siendo finitud, reconoce en el inacabamiento el requisito de su realización como sentido. La meta del ser no es dato alguno; es tarea y vagabundeo. Ningún valor ni ideal alguno señalan el ritmo a la existencia concreta. Nada precede a la existencia extática del ser humano. El *abí*, del “ser-ahí” – *Dasein* –, queda siempre abierto en el laboreo de proporcionarse significado; el Ser consiste esencialmente en hacerse sentido. ¿Cuál? Cualquiera. Es una ética, ésta de Heidegger, de la indiferencia ante lo concreto, pero es una ética originaria ya que consiste en tener que darse sentido y significación antes de cualquier fijación histórica. El ser humano no es hijo de Dios, ni tampoco finalidad de la naturaleza, ni tan siquiera sujeto de la historia. ¿Qué es, pues? El existente donde el Ser se “ex-pone” como produciendo el sentido, excediendo siempre cualquier sentido fáctico o bien ideal. La “ek-sistencia” — el “salir inexorablemente de sí mismo” – es el sentido; ella, la “ek-sistencia”, no *tiene* sentido, carece de meta y de culminación. No contamos con otra cosa como no sea el tránsito y la carrera, los cuales únicamente concluyen en el finamiento y la expiración.

Si se acepta el análisis heideggeriano se comprende óptimamente la plitud o trivialidad de los valores que se divierten de manera juguetona en la actividad educativa postmoderna. Heidegger ha proporcionado coherencia a la postmodernidad; lo estúpido está en vivir en el seno de ésta de manera inconexa, contradictoria.

¿Resulta posible superar el planteamiento heideggeriano, el tanteo postmoderno? La negativa abandona a los procesos educativos en la estupefacción. O ilógica o suicidio. ¿Inactividad? A ésta la asegura el suicidio. Las llamadas *pedagogías líquidas* son diversiones lúdicas o bien incoherencias; como pasatiempos académicos resultan más o menos juerguistas, chistosos. No dan más de sí. Leído y meditado Heidegger, o suicidio educacional o bien insensatez y despropósito en la tarea educativa. La *an-arkhé*, “el sin-principio”, la negación de lo primero y del factor ordenador vive solamente sobre el papel. Ni la historia ni las sociedades lo soportan.

En el contexto del ya fenecido siglo xx tan abigarrado y desconcertante ¿cómo descubrir nuestros valores occidentales a fin de iniciar la caminata del xxi? Estimo que la tradición que nos tiene vertebrados permite orientarnos dando sentido a la continuación del existir histórico. Ciertamente, los elementos postmodernos resultan difíciles de casar con la tradición, pero tampoco parece un quehacer del todo imposible. Reliquias y nostalgias, en cambio, facilitan la tarea porque siguen viviendo desde el sentido que Occidente ha ido inyectándose a lo largo de la peripecia temporal.

Ha quedado destruido el modelo humanista de la *Cristiandad* – siglos x-xv – medieval, pero sobrevive, en el plano del discurso cuando menos, la categoría *encarnación*. Esta enfrenta y a la vez asume al profetismo judío y a la racionalidad griega atada a la tecnología romana. Conflictos y encuentros se suceden entre ambos elementos. Fe – apuesta y valores – cara a cara con la Razón – determinismo y técnicas. El profetismo hebreo se objetivará históricamente en *liberté, égalité, fraternité*; el tecnocientismo grecorromano proporcionará ciencias tanto axiomáticas como empíricas y así mismo tecnologías de toda suerte.

Mi enfoque se sitúa aparte, a mitad de camino entre lo simplemente dado y lo ontológicamente obligante; la historia regional de Occidente indagando experiencialmente su legitimación o sentido es más que un

dato bruto y menos que una obligación radicalmente fundada. Las valoraciones son hechos históricos; los valores, por el contrario, de existir, se refieren a algo metahistórico. Sin embargo ¿no podemos imaginar que las valoraciones fabricadas por Occidente disfruten de mayor consistencia que la simple facticidad? estar persiguiendo comunitariamente el sentido del *ánthropos* es superior que simplemente pasar por el decurso temporal como haría la res de un rebaño. Gadamer dice en *Verdad y método*:

Para toda praxis humana hay algo que está ya decidido, y es que tanto el individuo como la sociedad se hallan orientados hacia la felicidad (Gadamer, 1984, p. 662).

Correr tras la felicidad no se hace mecánicamente, sino con diálogo y de manera razonable. Los valores creados no se reducen a superestructuras de la lucha de clases; contamos además con el trabajo de tener que precisar el *telos*. La insatisfacción de la existencia – con su cinismo o bien desesperación al acecho – pide la esperanza en la utopía antropológica. El mundo se presenta, al cuerpo humano, de forma significativa y no como zoológicas sensación y percepción, cosa propia del mosquito o del paquidermo. No es el cuerpo el que percibe, sino yo y éste cuenta con la libertad cuando hay conciencia de futuro; de no haberla, la conducta es la de una acémila aunque con bioquímica cerebral más compleja.

Las finalidades antropológicas se producen históricamente en la interrelación humana. Alfred Schütz (1932) hace notar que el núcleo del mundo social se encuentra en el cara a cara, de uno frente a otro, en el interior de un tiempo y de un espacio precisos. No es posible la “autocomprensión” – *Selbstverstehen* – sin la “heterocomprensión” – *Fremdverstehen*. Filosofar en torno a los valores será irremediablemente “co-filosofar”, *symphilosophiein*, y aquí radica el peso de los valores históricos, aquellos que nos entrega la tradición; son valores de una “comunidad” – *Gemeinschaft* – y no de una “asociación” – *Gesellschaft*.

Históricamente hemos vivido *Leben im Aufschub*, hemos “vivido en constante prórroga” y demora como si no acabara de llegar lo más interesante. El “ahora” intenso – *ho nun Kairos* – no se ha presentado todavía.

En tal espacio temporal expectante Europa elaboró sus valoraciones-valores, y las ha producido el uno para el otro, y no de forma egoísta según prescribe el modelo cartesiano del *ego cogito*. Los sujetos históricos en comunidad han querido establecer un orden sensato en contra de las matanzas, las cuales olvidan que el otro es igualmente sujeto. El discurso se ha mostrado más magnánimo que la desnudez de los hechos. Pero los valores no son hechos sino cabalmente discursos. De espaldas a la intersubjetividad el sujeto acaba siendo pérfido. Un sujeto absoluto deja de ser persona; los valores de Europa los han animado el diálogo y la discusión y no la omnisciencia de déspotas inspirados, trátese de políticos, de eclesiásticos o de tecnocientíficos. Los estructuralistas y luego Foucault (1969) y Deleuze (1968) han olvidado al sujeto, pero ¿no se trata, tal vez, del sujeto de Descartes en vez de referirse al sujeto paciente de Levinas que se construye precisamente desde la importancia del tú? El sujeto autónomo no ha predicado los valores de Occidente; sí, en cambio, lo ha hecho el yo solidario o que se esfuerza por serlo.

No queda tratada la cuestión de los fundamentos de la axiología, sino que abordo tan sólo el tema de los contenidos o valores, particularmente de aquellos que estimo matrices. En todo caso no me refiero a fundamentos ontológicos del humanismo occidental. Lo que sí ha quedado sentado, en cuanto a “fundamentación” – *Grund* o *arkhé* –, es que la hermenéutica practicada legitima con la *phrónesis* – “prudencia” – los contenidos axiológicos que presento. La *Selbstreflexion*, “auto-reflexión”, la he llevado a cabo desde la tradición europea, a mitad de camino, pues, entre una lectura emancipadora – Habermas – y una lectura rememorante – Gadamer. Ignoro si contaremos con una escatología de la liberación, muy habermasiana pero igualmente muy judía; lo indiscutible es la luz de la tradición.

El hombre se define por la capacidad de hablar y esta capacidad vive particularmente de cuestionar, argüir, objetar, inquirir, pedir cuentas, indagar. Quien habla, pues, se inscribe en el futuro reconociéndose como proyecto: ¿qué va a ser de mí? Instalarse exclusivamente en el instante abre a la deshumanización. Alfred Schütz (1923) encuentra el fundamento de las ciencias sociales, no en constructos social-científicos, sino en el sentido social de cualquier actuación. El ser humano es caminante que va

tras el sentido. ¿Vale la pena proseguir? Abraham responde que sí, y así se sigue hasta la Ilustración y el marxismo y el mismo positivismo – cuando menos el de Comte. Lo nuestro es la Pascua, el *Pessab* judío, el pasar por encima de; es decir, el continuar superándonos. Igual adviene el *Machyah*, el Mesías, lo esperado. Si el mundo fuera absurdo, la moral estaba de más. Pero ¿puede no ser absurdo si no disponemos de Absoluto – perspectiva postmoderna – aunque se trate del de la Modernidad? ¿Con la *nausée* sartriana, postmoderna – Sartre fue lógico; no así otros postmodernos –, no hay modo de levantar una ética y sin ésta el humanismo que pudiera nacer sería tan efímero que resultaría preferible embriagarse y aturdirse. Si pretendemos hacer únicamente un mundo rico, lo fabricamos postmoderno, enajenado y bebido.

El humanismo occidental no puede existir en la “subida” o *anábasis* y en la introspección sempiternas; su destino es la apertura, llevando la encarnación cristiana – lo judío dentro de lo griego y de lo romano –, que ha embebido a la Modernidad entera y sobrevive a modo de reliquia y de nostalgia en la Postmodernidad, transfiriendo, decía, la *encarnación* a otros pueblos y civilizaciones, aunque, esto sí, a manera sólo de propuesta y ofrecimiento. No contamos con Verdad en contra de lo que sostienen el Papa de Roma y Bin Laden. La neurosis no es la Verdad. La Verdad es cosa únicamente del Eterno y éste se nos muestra como silencio.

Se invita a la educación moral. ¿Cómo fundarla si previamente no se ha proporcionado el sostén de la moral? Cada época ha engendrado su axiología y ha pedido que se tenga el coraje de abrazarla. La pregunta, entonces, salta así: ¿basta con transmitir la herencia moral que hemos recibido? Este interrogante remite a qué modelo antropológico débese aceptar. ¿Qué ser humano pretendemos formar con la educación? indiscutiblemente el de mañana; al fin y al cabo educamos principalmente a infantes, púberes y adolescentes, y no a adultos. La voluntad educadora es voluntad de futuro. ¿Qué humanidad queremos para el día de mañana, para el día de después? Mi investigación entera ha procurado responder a tan apremiante cuestión. Como afirma Gadamer (1984) antes de ser nosotros somos historia; no resulta factible apuntar en Occidente hacia el porvenir si ignoramos cómo se ha sedimentado en Europa un modelo

de hombre que insiste en continuar. El futuro sería una fofa fantasía, planteado desde el presente, a no ser que se arranque de lo que Europa ha pensado antes con obstinación una vez se ha liberado de la ganga histórica.

Nuestros antepasados, desde Jerusalén, Atenas y Roma, han hablado entre ellos – pragmática lingüística –, juntos unos con otros frente a otros y con el dolor, la alegría y la perplejidad en el corazón. El lenguaje fue y ha sido *Gespräch* – “diálogo” –, camino hacia el entendimiento de todos. Este, y no otro, constituye el último sentido de la comunicación. El habla, además de juicio y razonamiento, es pregunta y respuesta. Hablamos no sólo para comunicarnos las bagatelas cotidianas, mas igualmente con ánimo de dirigirnos hacia algo que podamos tener en común. Hablando entre sí las féminas y los varones del área europea han ido construyendo a lo largo de la historia un *Weltall*, un *universum*, un *kosmos*, precisamente el llamado occidental. El mundo no es adición de átomos, de neuroconductores..., el mundo que nos agobia y desasosiega es destacadamente *Menschenwelt* – el “mundo del ser humano”. El mundo es el mundo del hombre, mundo que deviene, que acontece, y que jamás queda concluido. El mundo para nosotros es el de Occidente, elaborado con sangre y sollozos y con algún que otro menudo gozo. A partir de aquí puede pensarse una moral cara a lo venidero, una moral para el rejuvenecimiento.

Nuestra tradición ha forjado derechos humanos con el paso del tiempo. Derecho del inculto a la cultura, sea cuestión de un párvulo o bien de un analfabeto. Cultura del cuerpo, de la razón, del espíritu o penetración en lo esencial, del alma o capacidad de buscar el porvenir total, del corazón o sentido de la bondad. Cada quien es persona; esto quiere decir que no puede someterse a nadie a un juicio absoluto.

Conclusión

Europa arrancó del judaísmo – siglo XI a.C. – y desde éste a través del paganismo grecorromano, finalmente helenismo – desde el siglo III a.C. –, dio paso al cristianismo – de forma clara después de 325, primer

Concilio de Nicea. El Islam – inicios del siglo VII – proviene también de la *Weltanschauung* o cosmovisión hebrea pero no ha transitado todavía – quizás no lo haga nunca, quizás no pueda hacerlo – por la Modernidad mientras que el cristianismo ha sufrido la noche de la Ilustración sin haberla superado, sin embargo, con éxito. Semitismo – ámbito judío e islámico – y cristianismo carecen de palabras con las que dialogar. Se trata, según estimo, de quien vence sobre quien. Y que Dios nos coja tranquilos. Igual, empero, lo que parece imposible acaba realizándose.

Está a nuestro alcance burlarnos de los valores que la tradición nos ha legado, pero ¿resulta prudente perecer como idiotas por no tener el coraje de hacerle frente al poder demente?

El humanismo del siglo XXI no brotará así, de improviso e inesperadamente, sino que se alimentará de su tradición. Europa, Occidente, configura una historia. La comprensión de sí mismo se obtiene a través de la comprensión de la historia de los símbolos culturales, en los cuales y desde los cuales adquirimos forma y consistencia. En Husserl (1977) leemos: “Le plus grand péril qui menace l’Europe, c’est la lassitude.” El riesgo europeo reside en el cansancio, en el fastidio y tal vez incluso en el asco. Sin esperanza desfallecen los valores y las tareas. ¿Por qué no volver la mirada hacia el *a priori* cristiano? Quizás cobren, de tal guisa, vigor y lozanía nuestras alas de futuro y de posteridad, siempre, claro está, que se trate del cristianismo primigenio y no del prostituido con los siglos.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1962). *Nietzsche et la philosophie*. Paris: Puf.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Puf.
- Farias, V. (1989). *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik, D.L.
- Fermoso, A. J. (1982). *Teoría de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Foucault, M. (1969). *L’archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. (1927). *Grundprobleme der phänomenologie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1927/1963). *Sein und zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (1929). *Was ist metaphysik*. Bonn: Friedrich Cohen.
- Heidegger, M. (1947). *Brief über den humanismus*. Bern: Francke Verlag.

- Heidegger, M. (1953). *Einführung in die metaphysik*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (1957). *Der satz vom grund*. Pfullinger: Neske.
- Heidegger, M. (1961). *Nietzsche*. Pfullingen: Neske.
- Heidegger, M. (1965). *Kant und das problem der metaphysik*. Frankfurt a.M.: V. Klostermann.
- Heidegger, M. (1969). *Zur sache des denkens*. Tübingen: Niemeyer. Frankfurt a.M.: V. Klostermann.
- Husserl, E. (1977). *La crise de l'immensité européenne et la philosophie*. Paris: Aubier.
- Jaspers, K. (1978). *Notizien zu Martin Heideggers*. München-Zürich: Piper.
- Luhmann, N. (1993). *El sistema educativo*. Mexico: Universidad de Guadalajara/ Universidad Iberoamericana/ ITESO.
- Palmier, J.-M. (1968). *Écrits politiques de Heidegger*. Paris: L'Herne.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of Nature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte aufbau der sozialen welt*. Viena: Springer.
- Wiggins (1991). *Needs, values, truth*. Oxford: Basil Blackwell.

(Página deixada propositadamente em branco)

Carlos Maia

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

SUSTENTABILIDADE EDUCATIVA: CIRCUNSTÂNCIA, IDEAL E SINGULARIDADE

Introdução

Qualquer das facetas por que se possa abordar a temática educativa situa-nos numa teia de implicações e desencadeia um turbilhão de medos, anseios, propósitos, alertas e... também desânimos. Estes últimos puxam-nos para desencantos sobre convicções, tanto as que nos orientaram como boas como as que repudiamos como más: instala-se a dúvida sobre a bondade das primeiras e aligeira-se a condenação sobre os malefícios das segundas. E todos esses sentimentos podem ofuscar a lucidez, diminuir a responsabilidade e promover o conformismo – que passa facilmente da dimensão pragmática à construção ético-moral.

A sociedade contemporânea dita evoluída, civilizada ou progressista, teve o mérito claro de avançar na negação legal de comportamentos amesquinhadores da dignidade humana: acabou com a escravatura, a pena de morte (nos países mais civilizados), a discriminação racial, e até os maus tratos a animais; mas também aderiu a preconceitos de tolerância, de ética indolor, de moral de conveniência e de responsabilidade hedonista ou naturalismos de ocasião. E esta espécie de compromisso de moda dispensou o esforço aturado de seleção axiológica e facilitou a aceitação de uma vida sem heroísmos de exigência sobre si mesmo e de moscardo socrático sobre os outros.

Não é justo depreciar o esforço histórico para eliminar formas de indignidade antropológica, para superar atitudes e crenças sociais discriminatórias, para corrigir métodos e até finalidades educativas e mesmo

para promover ideais axiológicos utópicos; mas também não é justificável dispensar o sentido crítico sobre exageros, cinismos e falácias de crenças, atitudes e práticas contemporâneas em que o grau de degradação, o tipo de discriminação e o efeito de desânimo se espalham às vezes já explícita e não só subliminarmente.

As linhas que se seguem procurarão ser a expressão desse desejo e vontade em torno de alguns parâmetros já abordados e de alguns paradoxos agora retomados. Abordagens anteriores sobre a urgência de uma atenção explícita quanto à bondade de resultados, meios e finalidades em educação (a antropologia¹) dispensam aqui essa referência e permitem que, embora em moldes menos acadêmicos, possam ser expressas conexões mais filosóficas sobre o alcance dessas inquietações companheiras de trinta e oito anos de docência (e alguns de educação). Ao mesmo tempo, estas linhas assentam na legitimidade de criticar práticas e ideais que se afastaram de ideais e práticas com que se configurou a evolução ético-pedagógica e testemunham o esforço por cumprir o dever de continuar a procurar sentido para a validade das práticas pedagógicas presentes como artesãs de pessoas sem a ingenuidade de pretender vislumbrar o horizonte no cume da montanha, mas com a firmeza para o alcançar cada vez mais adiante.

1. O todo do educar no todo educativo

Há uma evidente contradição nas sociedades contemporâneas abertas entre operacionalização pedagógica e preocupação educativa: para além da utilização tecnológica, insistimos na sistematização de conteúdos através de objetivos e de técnicas didáticas; e pretendemos mesmo transportar para a escola o ensino de regras de trânsito, de alimentação 'racional', de relação cívica, de informação e educação sexual, etc. Isto é: queremos uma sociedade pan-pedagógica; mas confundimos comunidade

¹ Veja-se Maia, 2000 (cap. VI), 2005, 2006a e 2010, onde é explicitada a relação de bondade dos resultados, meios e finalidades da educação.

educativa com representantes de instituições, fornecemos informação sem preocupação de formação e trocamos por tarefas de fazer-de-conta a interiorização prática dos valores relacionais e estruturantes.

As palavras são símbolos cuja arbitrariedade de construção pode ser ilimitada, mas cujo sentido e eficácia de uso são condicionados pela história e circunstância – a não ser que queiramos reavivar o antagonismo da disputa sobre os universais de Abelardo, S. Tomás de Aquino ou Descartes. E é por isso que a pedagogia deve ser entendida como boa orientação do homem e não só acompanhamento da criança; é também por isso que a democracia é um governo para benefício da maioria e não a imposição de um poder ao povo (ou mesmo da imposição, pelo povo, de um poder qualquer); e é ainda por isso que a demagogia não se entende como a orientação do povo para o melhor coletivo, mas para apoio a interesses pessoais. Preferimos, assim, o poder do povo e não a orientação do povo; mas não deixamos de cair no risco de subjugação pelo poder dos educandos, embora recusemos teoricamente uma paidocracia.

Ao mesmo tempo, reconhecemos a cada individualidade uma disposição ou capacidade para se orientar pelo e para o melhor: assim pensou Rousseau e daí parte a pedagogia não-diretiva de influência rogeriana. Mas não promovemos a construção efetiva de novos saberes na escola nem elevamos o nosso grau de exigência cívica e moral sobre as nossas relações, as relações humanas com a natureza física e o nosso sentido existencial. De modo que aumentamos a escolaridade da qual tudo se espera e na qual tudo se tolera (para além do limite intrínseco de aprendizagem e moratória de vida ativa), mas não aproveitamos da escola para o progresso social e para a excelência moral: para além da literacia não ser proporcional ao diploma, o civismo também não o é, a formação académica não é aproveitada no mundo laboral e os atentados contra a qualidade de vida, ou mesmo contra a vida própria e alheia, não dependem dos currículos técnicos e científicos.

Pegemos em dois exemplos de análise fornecidos pela história da educação europeia e por uma interpretação mais simbólica de um autor português e façamos uma pequena aplicação do que podem ser consideradas as condições externas e internas da educação para a construção de

um todo educado. O primeiro desses exemplos é o de Pantagruel. De certo modo considerado pai de toda a pedagogia moderna (pela influência em Comênio e em Rousseau e pelo simbolismo da educação de Pantagruel), Rabelais apresenta, de facto, a libertação deste educando de métodos repressivos; mas o novo educador também o orienta e Ponócrates significa etimologicamente domínio, esforço ou poder (pónòs) do trabalho, da pena, da fadiga (crátòs). E se Pantagruel se admirava com tudo, se aproveitava desse espanto e dele se desenvolvia, o certo é que os meios ou motivos desse espanto tinham existência real e quem o admirava no aproveitamento eram outros educados ou homens. Podemos ainda aprofundar a etimologia dos nomes no papel de educando e de educador e retirar algumas conclusões com consequências teórico-práticas mais profundas. A justificação da ineficácia da educação repressiva tem duas explicações. Por um lado, se Pantagruel é aquilo que é tudo (panta) falta, desejo (crêô), solicitação (crêxô), é também o que se vê do corpo, o que pode ser manejado ou até colorido (cròà) e o que tem necessidade, mas ao mesmo tempo restitui ou cumpre uma promessa (crêòs); e daí que ele precise de mais do que repressão e possa ser alterado por efeito de outrem. Por outro lado, Ponócrates não é só o que domina ou dá ordens, mas também aquele que é dominado pela pobreza (penía) ou pela teia (pênê) em que se encontra. De modo que Ponócrates também fará esforço por satisfazer solicitações de Pantagruel e a resposta deste compensará a pobreza de partida no processo educativo.

O que tem sofrido alteração profunda e marcado o peso relativo dos intervenientes e dos procedimentos é a mudança de perspectiva sobre quem inicia o processo de satisfação da necessidade: os educandos são desejo e necessidade de aprender, mas os educadores não são também todos marcados por essa necessidade ou indigência? Ou os ponócrates têm domínio ou controlo sobre a carência e satisfazem toda a necessidade ou solicitação dos pantagruéis? Quer dizer: é o direito dos pantagruéis à educação que inicia, determina e dá sentido ao processo educativo, ou são os ponócrates que descobrem essa necessidade e tecem uma rede de segurança e proteção para orientar as necessidades dos pantagruéis? E a grande questão da educação do todo humano e com todos os

elementos ainda não tem uma resposta satisfatória: a teia de Ponócrates tem falhas, que outros educadores terão de colmatar e com a consciência de outras necessidades que são descobertas e tentadas aperfeiçoar por esses outros educadores não formais.

Um conto de Miguel Torga poderá servir-nos de segunda base para preenchermos essa visão incompleta e para acrescentar dois outros elementos indispensáveis: a consciência da necessidade; e, sobretudo, o apelo à superação. Isto porque, se ao educador compete descobrir carências (e, na pedagogia otimista, descobrir potencialidades), ele não é o “satisfeitor” completo das mesmas; e, ao mesmo tempo, se há uma disposição do educando para a melhoria ou superação dos limites, o educador formal pode não ser capaz de lhe responder ajustada, cabal ou concordatamente.

Então, teremos de abordar a dimensão de consciência de partida sobre as necessidades e a extensão dos capazes de satisfazê-las e de assegurar o dinamismo de aperfeiçoamento e a avaliação do mesmo. Olhemos para o conto *Jesus*, de Miguel Torga (1987, pp. 81-84) – a história de um pequeno que põe mais empenho na revelação da descoberta de um ninho do que na própria ceia, que põe a mãe em sobressalto diferido com a narrativa da subida ao cedro, que desperta o interesse da distância autoritária do pai e que adormece no regaço da mãe, dando ao pai a certeza de que o filho descobrirá a origem e o sentido da vida a partir da descoberta enigmática que fez. O que vemos neste conto é a exemplaridade do paradigma pedagógico global: as condições, os meios, os suportes, bem como a finalidade, os intervenientes e a avaliação. O pequeno tem as condições sociais do seu trabalho apascentando a cabra e vivendo na sua família; o meio de que dispõe é toda a natureza e o tempo mais livre de que usufrui no caminho de regresso a casa; e o apoio estará na sua agilidade e na possibilidade de regresso ao descanso físico e à segurança afetiva da família – donde partirá no dia seguinte e aonde regressará ao fim de novo dia de vivência. E a singularidade exemplar do conto surge especialmente aqui: a pequena parte da realidade física exterior, sobre ela desenvolve a sua intuição em relação ao que essa realidade possa revelar e será na segurança da família que encontrará a valoração do seu esforço e mesmo o sentido da sua descoberta.

Conjugando as duas referências, encontramos o ter em conta e o aproveitar de todas as condições impostas ou propostas; e sobressai o empenho total do educando com mobilização de todas as suas capacidades. Ao mesmo tempo, salientam-se dois dos pressupostos essenciais da educação global e dinâmica: a sobrevalorização da intuição em relação à dedução; e a avaliação. Neste particular, o pai acaba por considerar de interesse o assunto, a mãe sossega com os cuidados postos pelo filho na subida à árvore e os dois progenitores (educadores) entreolham-se com a certeza de que o filho descobrirá o essencial da vida, deixando lugar a que ele intua a bondade do seu procedimento e o sentido das descobertas de amanhã.

2. Sustentabilidade ética e educativa

Falar de homem educado, bom ou adulto deveria e pode ser sinónimo. Na referência à prática, essa identificação parece ser um facto: não consideramos adulto quem não é bom e educado; não consideramos educado quem não é bom e revele crescimento em adultez; e não consideramos bom quem não é educado e assuma responsabilidade de adulto. Mas nos discursos sobre ética e pedagogia essa concordância pode não surgir: ou porque se sobrevaloriza mais um dos termos ou porque se discorda do conceito específico de um deles. Numa análise interessante desta relação entre discurso e realidade, Orbe et al. (2007, p. 387) salientam essa disparidade e advertem para o prejuízo de o discurso pedagógico considerar a educação como o processo (mesmo técnico) de relatar a experiência de alguém e não de apontar para a construção da singularidade de alguém; isto é, a educação terá de ser mais uma criação poética e não um mero processo. Mas, ao mesmo tempo que salientam o papel e a necessidade da educação “no mundo e... com os demais, para os demais e frente aos demais” (*ibid.*, p. 404), acabam por não cuidar da avaliação ética da ordem desta relação e, pior ainda, fundamentam a ética na ambiguidade da natureza, na conclusão que fazem sobre o aforismo de Octavio Paz (*ibid.*, p. 406): “se tudo é natural, não há lugar

para a moral”. Ora, se toda a educação é situada porque o homem a educar é o homem concreto, ele tem raízes num passado e sentido de futuro. Por outro lado, sendo certo que a ética só tem sentido para a vida ou bem-ser do homem (incluindo o bem-estar, o bem-fazer, o bem-querer, etc.), também é verdade que a ordem ética da realização humana é a que passa do eu frente aos demais e com os demais a caminho do eu para os demais: na capacidade de ser para os demais pode ver-se o grau de realização de alguém e o potencial de aperfeiçoamento da sociedade. E daí que a ética não se fundamente na pura ambiguidade da natureza² humana, mas no esforço para maximizar a disposição natural para o aperfeiçoamento (que não dispensa o apoio na exemplaridade e se potencializa com o incentivo de outrem). A medida concreta desse aperfeiçoamento situado é dada pela moral, mas sabendo-se também que a moral tem de ser objeto de avaliação por ideais ou éticas poéticas, a que A. Marina (1997) também chama inteligentemente livre – porque se adaptam a essas alterações a que Orbe et al. se referem, mas que nunca podem dispensar a superação das exigências presentes.

E neste contexto tem sentido encontrar a rotura para a pelo menos aparente tautologia aristotélica sobre o bem ético e o bem educado ou homem bom – que Stuart Mill vai repetir no século XVIII quando acrescenta ao utilitarismo materialista de Franz Bentham a dimensão de dignidade concretizada na prática do bem determinado pelos homens bons. Ora, essa rotura não pode ser encontrada no facto de os homens não serem maus ou bons por natureza, nem porque sejam ambíguos, mas sim porque a educação é (e só o é se for) poética, ou seja, se construir uma singularidade de proposta ideal de perseguição concreta da excelência ético-moral. A circunstância e, mais ainda, a circunstancialidade, não pode substituir nem, muito menos, sobrepor-se à necessidade de aperfeiçoamento; e a condição circunstancial de natureza física e social recebe sentido humano se não impedir cada singular de se aproximar da

² Eis as palavras dos autores: “a ética é possível porque os seres humanos não somos nem bons nem maus por natureza, mas sim radicalmente ambíguos, isto é, culturais, históricos, situacionais” (*idem*, 406).

humanidade a que a natureza obriga, sobretudo se entendermos a natureza como esse conceito filosófico-teológico da paideia grega ou da patrística como sinónimo de ordem e de harmonia que estão na génese ou na teleologia da perfeição. Daí que não pareça lógico teoricamente nem benéfico pragmaticamente aceitar duas associações de Orbe et al. (*ibid*, p. 407): realce da pedagogia da finitude (com condições de possibilidade nos contextos e situações) e “ações educativas... constitutivamente éticas”; e consideração das ações educativas como constitutivamente éticas no começo da ação educativa e redução da ética à relação. Porque a ética é vivida e justificada (confirmada ou infirmada) pela relação, mas é estabelecida e procurada como ideal anterior e posterior à prática, não só no plano individual, mas também no coletivo.

O que seja aperfeiçoar-se não é um conceito unívoco nas formas concretas; mas é uma catalogação que não abdica dessa formas – julgadas pelos critérios de uma circunstância, mas abertas à percepção racional e afetiva de melhoria.

Os dois grandes critérios de aferição do que seja aperfeiçoamento moral podem resumir-se à globalidade do ser homem e à universalidade da extensão: na valorização dos itens ou qualidades estimáveis de alguém e na expansão dessas qualidades ao todo social estará a medida qualitativa e quantitativa de bondade de uma época e o critério de avaliação concreta de uma série de ações – a avaliação moral, dado que uma ação concreta é avaliada pela consciência moral.

Sendo evidente a saliência de dimensões diversas em épocas ou sociedades diferentes, é evidente também que o que poderíamos chamar virtudes acentua mais uma ou outra dessas dimensões. Mas de comum está a realização dessas formas concretas e abertas de experientiação do bem no dever de atender aos outros. Sabendo que o cuidado³ com e pelos outros é eticamente superior ao cuidado pela natureza, o sentido de sustentabilidade que mais interessa (e do qual todos os outros dependem) é o ético. E como não parece possível confiar à natureza

³ O termo é aqui referido no sentido dado por Alte da Veiga (2003) à palavra *obediência*, como atenção e preocupação pelo que possa ser necessário e melhor para os outros.

física e à relação social neutra ou anónima a tarefa de aperfeiçoamento individual e coletivo, ficará para a educação essa responsabilidade. Natural ao homem educado será a tentativa de expandir aos outros um ideal e incentivo de bondade – que, pela disposição e dinâmica pessoal, se orientará para a abertura a novas formas de humanidade concreta e de bondade possível. A isto chamaremos educar. Deste enquadramento ético resultam duas ordens de consequências que são, ao mesmo tempo, pressupostos e condições de educação. A primeira é a implicação do valorar e do aperfeiçoar-se para ser educador (com o direito e o dever de fazer juízos de valor e com o aperfeiçoamento pessoal como legitimador último do educar). A segunda é a da admissão da necessidade e possibilidade de transcendência – donde resultam também duas consequências: a escolha dos meios e das finalidades melhores e a confiança na capacidade de transcendência pessoal e coletiva em relação aos limites e imposições externas (não legitimando o conformismo da mediania e iniciando no contributo pessoal a extensão para o coletivo).

Só de passagem, podemos invocar a simbologia de dois contos de Miguel Torga. Um, *Maió Moço* (Torga, 1993, pp. 95-102), apresenta o reconhecimento coletivo do valor do pobre e desconsiderado pastor Gonçalo, que se superou perante o lobo na defesa do rebanho e por falta do cão pastor; e isto porque deu à responsabilidade sobre o coletivo um valor que apelou ao mais íntimo das suas forças individuais. O outro é a figura transsubstanciada do Garrinchas, do conto *Natal* (Torga, 1988, pp. 121-126), que concretiza o gesto humano mais profundo da partilha da comida (de que tinha pouco) e da amizade (de que pouco era alvo) com a Virgem e o Menino da ermida erma; e donde resulta a ascensão dele ao papel de S. José, ausente do altar. O que a educação acrescenta a estas cenas são as implicações dessa responsabilidade assumida: o Gonçalo irá inserir-se noutros parâmetros de bondade que a comunidade também tem: a escola, a catequese e a admiração romântica; e o Garrinchas transpôs para a relação com os pares esse apelo e experiência pessoal da transcendência: ceou como eles em família e realizou em grau mais elevado psicológica e emocionalmente em relação aos outros a doação que lhe tinha sido feita com as esmolas pedidas.

3. Pressupostos e paradoxos da dignificação

O sentido de aperfeiçoamento singular é a síntese de três conceitos que têm tanto de unívoco entre si, como vimos, numa perspectiva dinâmica, como de equívoco, numa perspectiva estática: educado, bom e adulto. Quanto ao aperfeiçoamento coletivo, essa identificação estática é uma condição para a educação. Mas a identificação dinâmica é exigência de sustentabilidade: se, por um lado, o progresso coletivo se faz por iniciativa singular, por outro o aperfeiçoamento coletivo fornece os conteúdos iniciais de educação, suporta os ensaios de aperfeiçoamento e é referência avaliativa de bondade constituída.

Sem repetirmos os tradicionais paradoxos associados à educação (nomeadamente à educação formal e escolar) ou aos fundamentos da educabilidade (pela maleabilidade e perfectibilidade, pelo menos) e sem entrarmos nas questões específicas de concepções sobre o bem e o mal (origem, expressão e avaliação), tentaremos analisar alguns paradoxos inerentes às dimensões ética e educativa do homem, na maior conexão possível. E seguiremos o ideal de abordagem já proposto por Boavida e Formosinho (1999, p. 15) quando afirmavam que “a ação que (o professor) terá de exercer será simultaneamente construtiva, reflexiva e crítica”. Um dos autores especificará posteriormente essa construção como valorização e não meramente desvalorização pós-modernista (Boavida, 2000, p. 718). Nalguns pressupostos e paradoxos tentaremos encontrar uma distinção entre o que num primeiro subtítulo pensado para este trabalho era referido como o risco do lixo ético e educativo e como o luxo ou ideal de dignificação humana.

A diferença entre *a assimetria da ação educativa* e qualquer outra ação interpessoal (de poder, saber, divinação, técnica, ...) está na origem, no dinamismo e no efeito diferente dessas ações ou relações: na relação educativa, a consciência da assimetria é originariamente posta ao serviço da melhoria dos outros, expressa-se no crescendo dessa melhoria (que, simultaneamente se torna mais exigente para o destinador da educação) e é avaliada pela dispensabilidade do educador (com a eliminação da assimetria inicial e a elevação dos dois a um patamar superior de qualidades).

Na relação não educativa (mesmo de paixão), a necessidade de diferença mantém-se e tende a acentuar-se.

Daí que ao longo da história da educação se possa descobrir um confronto entre *o explícito e o implícito* da relação educativa (e mesmo dos conteúdos) só porque a organização e até as finalidades se centraram no poder da assimetria deslocada ora para o educador, ora para o educando: partir do direito de ser educado e do direito de educar pressupõe o recurso ao explícito da cultura (saber, técnicas, valores, ...); mas ao mesmo tempo o implícito da educação ou aparece como consequência natural de um processo que não precisa de procura explícita pelo educando ou é encoberto pelo educador como forma de manter a autoridade da distância. Iniciar o processo no dever de (se) educar permite dar conteúdo e sentido a esse mesmo processo: o conteúdo do explícito ou cultura disponível e a dinâmica do implícito ou sentido de aperfeiçoamento.

E, assim, da assimetria funcional inicial entre educador e educando chega-se a uma assimetria ética e ontológica dos dois em relação ao ponto de partida para a excelência procurada por exigência da dignidade da condição humana e operacionalizada pela relação educativa.

Porque é constitutivo da educação passar de uma posição inicial de menor valor para uma construção de finalidade (télós) ideal – com valoração dos passos intermédios por falta de um ponto ou nível terminal (scòpós) –, tem sentido abordar o equívoco entre *tolerância e indiferença*. Este equívoco teórico de crença (que pode consubstanciar-se numa atitude prática de desresponsabilização) é acompanhado de uma conceção teórica de igualitarismo, que se traduz na prática por um conformismo com a imediatez da circunstancialidade – apesar da afirmação teórica do progresso moral e de práticas de diferença em relação à maioria, ao habitual, ao ‘normal’. Este equívoco pode derivar da confusão entre as dimensões ontológica e pragmática do homem, mas radica essencialmente no que se pode entender como assimetria ética. Na perspetiva da excelência moral, esta análise comporta duas implicações. A primeira é a distinção entre dignidade de condição (pela humanidade de cada um) e dignidade de realização (pelo empenho na tarefa de hominização e de humanização) – com a conseqüente justificação do direito e do dever

de ajuizar as ações próprias e dos outros e do dever de arrependimento e correção⁴. A segunda implicação é a legitimidade e necessidade de ‘marginalidade moral’ em função de uma excelência ética ou excelência humana global. Em termos simples, o que se afirma é o seguinte: em vez de dar à diferença o estatuto superior de bondade, conforme bem critica Alain Renault (1998)⁵, reconhece-se a imperiosa necessidade de ultrapassar morais conformistas⁶, em função de princípios éticos mais exigentes ou dignificadores. A história liga os santos, heróis e carismáticos passados a essa rotura e ao inconformismo com a mediania reinante – mesmo bem avaliada nas virtudes objetivadas. E daí que os ideais expressos no fim da escravidão, da pena de morte, das discriminações, e outros, tenham exigido crítica teórica e ações concretas a favor dessa maior expressão de liberdade, igualdade, etc. – valorizando o ideal ético-antropológico ou o fundamento dinâmico da própria virtude e contrariando práticas correntes. Modos de pensar e agir considerados impróprios numa época justificam-se (e só assim!) como válidos em função de novos ideais e práticas de dignidade. Como na prática pedagógica, também no domínio ético tem cabimento e é indispensável a avaliação, isto é, a formulação de juízos de valor – sem os quais não se aferem aproximações ou distanciamentos a modelos e sem os quais não se formulam ideais. A formulação de juízos de valor faz parte da inevitável componente de lucidez, indispensável para a decisão de agir ou não e para a escolha do sentido dessa decisão. Se bem que o pensar seja eticamente complementado pelo agir responsável, este não pode ser feito sem critério, como aquele não pode reduzir-se ao abstrato: a ética é uma decisão vivida ou uma vivência

⁴ Do arrependimento pessoal deriva o direito ao perdão por parte dos outros, que, com este, se avaliam a si mesmos e se comprometem no incentivo à melhoria alheia e própria. O perdão sem arrependimento é uma forma de indiferença e de vazio moral e não tem sentido psicológico sobre quem deveria iniciar o processo ético e intersubjetivo de compromisso, porque não revela consciência da responsabilidade nem teleologia de aperfeiçoamento.

⁵ Diz o autor que se sobrevaloriza a diferença pela diferença ou o que chama “optimismo beatífico ou crença e confiança nas virtudes formativas da transgressão” (idem, p. 74).

⁶ Não foram usados os termos ‘naturais’ ou ‘consensuais’ para não entrar em contradição evidente com o conceito etimológico de ética ou moral e para expressar o comodismo de não se esforçar para superação dos padrões vigentes.

decidida⁷. É por isso que a tolerância só tem sentido sobre pessoas e não quanto à recusa ou regressão referente a ideais – que, à falta de novos, estão tipificados em práticas morais mais ou menos consensualizadas e percebidas como boas.

A afirmação de A. Marina (1997, p. 219) de que “a inteligência e a liberdade não crescem no vácuo” permite-nos aprofundar um terceiro fundamento e paradoxo ético-educativo: o da relação entre a *liberdade constituída*, de que o particular usufrui por inserção no coletivo, e a *liberdade constituinte*, que cada um tem de construir a partir da constituída e para acréscimo da coletiva. E, assim, da indispensabilidade de uma ética de virtudes e de uma ética de responsabilidade – que já pressupõem uma realização coletiva e um compromisso singular, mas que, encaradas em alternativa, acentuam vertentes aparentemente opostas – temos de caminhar para uma ética de excelência constituída pelo aproveitamento e realização do melhor presente e pelo desejo e ensaio do melhor possível com sentido futuro – ou para um futuro com sentido. Sendo a educação um processo de autonomia e libertação, ela não se constituirá como desprendimento do que é válido, mas como opção pelo melhor. Daí que o melhor presente possa não ser o melhor possível e motivador do homem, mas que o ponto de partida da educação ética seja esse melhor cultural de que os outros são arautos e exemplo e a que cada um aspira acrescentar qualidade. A legitimidade de educação, e especialmente de educação ética, assentará nessa aproximação teórica e prática do educando (perspetivando-se também como educador) a um ideal e dará sentido e fundamento ao aforismo de A. Marina (*idem*) segundo o qual “a dignidade é um vento poderoso, mas temos de lhe indicar o rumo”.

A legitimidade para indicar o rumo é sinónimo da *legitimidade da hetero-educação*, incluindo da educação em valores. Se, como fundamenta Alentejo da Veiga, a legitimidade ontico-ética de educação (de toda) se situa nas qualidades estimáveis que alguém possa disponibilizar para benefício dos outros, o seu pressuposto e os paradoxos mais profundos têm de ir

⁷ Alonso (2001) refere-se a esta relação com os termos lucidez e responsabilidade. Pode ver-se algumas implicações em Maia, 2011 (pp. 128-131 e pp. 147-154).

buscar-se à dimensão educativa do homem e têm de esclarecer-se pela disposição e autoimposição de se educar antes de mais a si mesmo, ou ser educado, para realizar a globalidade dessa dimensão (educar também os outros). A dimensão educativa apresenta, portanto, como a racional, também duas vertentes: uma, fundamentadora ou ética e ontológica, coloca o homem na necessidade constituinte de ser educado (e, implicitamente, de o poder e dever ser); a outra, constituída no educado(r) e constituinte para o educando, ou ética e deontológica, reconhece no homem o direito de espalhar aos outros um ideal de bondade em parte realizado e em parte perfectível – que pressupõe o dever de aumentar no educado esse ideal a expandir, com o qual se legitima o ser educador. A esta capacidade de passar de uma educação constituída para uma constituinte sem necessidade de, pelo menos, interferência formal de outro educado(r), chama-se *autoeducação*. Mas a este patamar de educado só se acede depois de um processo e tarefa mais ou menos longos de heteroeducação⁸.

Os modelos (ou meios, instrumentos, conteúdos) da educação incluem os valores. Nestes está centrada a seleção do que pode ser a *perspetiva do luxo ou do lixo da educação*. Porque, sendo certo que se presume educar a pessoa que acrescenta qualidades estimáveis às disposições naturais ou às características antes manifestadas, também é certo que pode haver má educação. Assim sendo, nem tudo é educativo, porque nem tudo tem o mesmo valor. E, na sequência, embora haja muitas e diversas manifestações que caracterizam o homem, nem todas são constituintes de hominidade (o andrópode – (andrópeios) – com que Xenófanes de Cólofon se preocupava) nem dignificadoras da humanidade. Donde também deriva a necessidade de ensinar e de aprender, bem como a necessidade de superação humana da circunstância (física, social, psicológica, ...) limitadora. Por outro lado, se associarmos os interesses às circunstâncias e o bem à superação engrandecedora das mesmas, somos levados a: primeiro, a acentuar a *diferença ética entre interesse e bem*; e, segundo,

⁸ É neste sentido que se entende a caracterização de vários autores, como Hubert-Hannoun, segundo a qual o professor trabalha para o seu fim, isto é, a validade ou eficácia da função docente é diretamente proporcional à sua dispensabilidade pelo educando.

a reconhecer que a opção pelo segundo produz maior dignidade⁹. Pelo que, primeiro, a educação se preocupará com o desenvolvimento do maior grau possível de dignidade construída – o que não pode ser feito sem nem contra a de natureza –; segundo, a ética se preocupará com a seleção do natural que seja bom e do cultural que possa fazer a natureza melhor; e, terceiro, as finalidades educativas apontem para um horizonte mais longo mas possível e assente nos conteúdos mais valiosos de hoje.

Numa abordagem mais formal academicamente, não poderá deixar de referir-se o resumo em quatro itens que Marta Corbella (Amilburu, 2003, pp. 250-253) faz do papel da educação no processo de passagem do ser ao dever ser: a dimensão moral faz parte da maturidade humana e nela se conjugam a inteligência, a afetividade e a vontade para fazer com que o homem seja o que é, repetindo, diríamos, o ideal de Píndaro. O segundo elemento da relação refere-se à *impossibilidade de melhorar a liberdade de cada pessoa se cada uma “não assumir o dever de manter e melhorar a comunidade”*. Na educação está o elemento *liberdade ou libertação*, que não terá sentido se não incluir o *obrigar-se a algo* ou a colocação da vontade ao serviço de um projeto. Finalmente, o quarto item estende “a responsabilidade das próprias ações... para além do âmbito individual”, e isso implica que a maturidade compreenda a liberdade e que a educação se deva dirigir nesse sentido – no pressuposto de que a liberdade possa ser aprendida.

4. Formalismo e materialismo ético-pedagógico

Os parâmetros apresentados por Marta Corbella podem ser considerados como os pressupostos para a realização do ser homem, ou como as consequências de uma assunção consciente do dever de ser homem. Entende-se, como foi afirmado em reflexões anteriores¹⁰, que a perspe-

⁹ Considera-se imprescindível acrescentar à condição humana recebida as manifestações de hominidade possível, onde está incluída a superação da busca natural do interesse pela procura esforçada do bem.

¹⁰ Ver referências também da nota 1.

tiva antropológica de dever é mais ampla do que a do dever ser: ela é já a disposição interiorizada (isto é, tornada consciência e vontade) de abertura, ultrapassando o patamar de realização do dever ser referenciado a modelos heteroeducativos – embora não se possa desenvolver sem eles.

Poderíamos dizer que a relação entre o dever ser homem e o homem do dever será semelhante à que se estabelece entre deontologia e teleologia: a primeira é condição de dinamismo para a orientação para a segunda, mas esta é o fundamento da própria exemplaridade deontológica concretizada – e sem a qual não se pode falar em homem educado.

O que nos ocupará especialmente agora será procurar uma saída para um dilema ou paradoxo específico, muito abordado sob os mais diversos ângulos e incontornável sobretudo quando se perspectiva a educação como processo de autonomia ou processo de sociabilização entendidos antagonicamente. Referimo-nos a uma explicitação do que será o conteúdo do terceiro item de Corbella.

Partamos de três postulados elementares, embora mais ou menos relevantes individualmente para os muitos autores que os referem: a humanidade progressiva de alguém depende da dos outros e interfere com a deles; não é possível educar com conteúdos inexistentes; a educação constituída no presente deve ter validade e sentido de constituição de futuro. Estes três postulados permitem inferências ético-pedagógicas também elementares: a educação não é egocrática nem sociocrática, mas singularizante; os conteúdos culturais existentes têm de ser escolhidos numa hierarquia de possibilidade do educando e de eficácia atual e futura; os outros têm influência e papel avaliador na seleção dos conteúdos e na sua afetação à humanidade; tem de haver reconhecimento de validade axiológica às manifestações comportamentais presentes; e tudo o que possa inibir ou simplesmente prejudicar o dinamismo de aperfeiçoamento não pode ser valorado do mesmo modo que uma marginalidade responsável e perfetibilizante.

Aplicando esses postulados e algumas inferências possíveis, poderíamos tecer algumas críticas muito devastadoras a uma pedagogia experimentalista, comportamentista, skineriana, por objetivos, para competências, etc., como a uma doutrinadora, laxista, infantilizadora, desresponsabilizadora, etc. O seu caráter ‘material’ ou pragmático (drasticamente breve e profundamente

descrente das capacidades do educando) pode assemelhar-se ao que rege uma ética material. Se bem que a experimentação pedagógica, a repetição didática, o estabelecimento de metas, etc., sejam propedêuticos e constituintes de habilidades e disposição, o certo é que a redução da pedagogia ou da educação a esses aspetos conduziu às limitações que encontramos tanto numa pedagogia tradicional doutrinária como numa pedagogia moderna funcionalista – e não criou autonomia de inovação nem capacidade de maleabilidade profissional, para além de reduzir a possibilidade de sentido crítico existencial (inerente a uma educação humanista ou integral).

E também poderíamos desenvolver críticas profundas a uma pedagogia que apela ao formalismo da aprendizagem sem conteúdo ou da relação sem responsabilidade ou da escola sem trabalho. E isso porque a aprendizagem não se faz por infusão nem no vazio, mas progressiva e gradativamente sobre conteúdos adquiridos; ou porque o carácter se forma com treino da responsabilidade e da identificação autoconsciencializadora; ou porque a aprendizagem do esforço é possível e na escola pode ser realizada a mediação entre o ser criança e o ser adulto, funcionando como tempo em que a sociedade aceita essa moratória no dever pessoal e o próprio se não sente amesquinhado pela aparente inutilidade social¹¹.

Deste modo, todo o ato pedagógico concreto (ação didática, material, conteúdo, ...) deve revestir-se de uma eficácia e validade imediatas (porque o homem tem de ser educado em cada momento) e de um sentido prospetivo (porque a educação é aberta a formas mais amplas e profundas de ser homem). Quer dizer: no ato educativo concreto deve realizar-se todo o sentido formal da educação, ou da libertação de que falava Marta Corbella – de onde essa prática recebe significado individual e humano.

Questão mais complexa é a da caracterização ética dessa ação educativa: primeiro, porque nem toda a aprendizagem é formativa e nem todos

¹¹ Mesmo que só por homenagem, ficam aqui algumas palavras do recentemente falecido Ernâni Lopes: “Um sistema ou uma pessoa que, quando está a transmitir conhecimentos e a educar, rejeita transmitir exigência está a auto-negar-se. Nega-se a si própria e perante os alunos. O aluno, com o tempo, vai verificar que foi enganado e nunca perdoará aos seus professores. Eu não sei o que faria se me lembrassem dos meus professores como me tendo enganado” (Entrevista a M^a João Alexandre, na Cx n.º 02, Out./Dez. 2010).

os conteúdos têm igual grau de influência perfetibilizadora, isto é, nem tudo é educativo; segundo, porque os critérios de avaliação pedagógica têm mais componentes técnicas, didáticas e instrutivas do que de avaliação moral; terceiro, porque o caráter residual da educação é longo, mas o da sua componente ética e o da disfunção moral são muito mais e com mais implicações; e, finalmente, porque a ação educativa tem de revestir-se de uma disposição de bondade, mas continua na esfera (embora gradativa) do fazer-de-conta, enquanto a ação moral não pode deixar de ser avaliada em si mesma em cada momento do ser pessoa (criança, adolescente ou adulto). Por isso, se no âmbito pedagógico os ensaios, tentativas, erros e desvios são compreensíveis, utilizáveis com acertos metodológicos, ou mesmo integrados no processo de aprendizagem, no âmbito moral todo o ato tem valor final e sentido prospetivo de formação. Em último caso, pode-se ser mais ou menos ensinado num conteúdo, ter-se aprendido mais ou menos numa idade, ou estar-se mais ou menos sociabilizado num sistema, mas não se pode ser menos bom do que o exigido para certos comportamentos, em certa idade ou dentro de certo grupo ou contexto – mesmo sem pensarmos na dimensão global da pessoa.

Não deixa, no entanto, de haver também uma conexão profunda entre a dimensão ética e a pedagógica, na perspetiva inversa. Isto é: a materialidade dos conteúdos pedagógicos só tem sentido na relação com a formalidade ou sentido universal dos seus efeitos benéficos. Se um ideal ético pode ser lucidamente elaborado, mas tem de sujeitar-se ao duplo critério da responsabilidade (ou prática condizente) e da viabilidade (ou possibilidade de ser vivível), também a teoria pedagógica deve harmonizar uma prática e ser avaliada pelos resultados produzidos e ao mesmo tempo manifestar ideal. De modo que os parâmetros ou critérios éticos de materialidade e de formalidade podem aplicar-se ao domínio pedagógico; e estes dois domínios interpenetram-se, se bem que possam ser perspetivados e, sobretudo, estudados de forma distinta. Tomemos dois exemplos simples. O primeiro, de cariz essencialmente ético, refere-se à não eficácia pessoal e social de uma moral relativista, isto é, sem conteúdos materiais coletivos e sem referências formais culturais: os comportamentos de risco, os atropelos à dignidade dos outros e os atentados gratuitos ou fúteis contra a vida

própria e a dos outros não abonam a favor de uma sociedade eticamente evoluída, como se pretendia com a recusa dos valores tradicionais e com a negação da legitimidade de modelos em educação. E isto tem implicações especiais na educação em valores – embora nos possamos referir também a modelos figurativos, funcionais, estereótipos, atitudes, etc. O outro exemplo, de origem essencialmente pedagógica, refere-se à crítica muito corrente da dimensão instrutiva da escola. Por um lado, é contraditória a defesa do não ensino (que dificulta nos educandos o acesso ao conhecimento) com os conhecimentos de que os críticos da escola ‘tradicional’ precisam e que revelam sobre história, psicologia, sociologia, etc., quando preconizam a não instrução. Segundo, a escola que ensinava todos os que a ela chegavam¹² dava a todos um poder que era público, baseado num saber ora mais imposto, ora mais desejado pelos escolares, mas também publicitado: ricos, ou remediados, apetrechados com o saber escolar funcionavam socialmente mais iguais do que se não tivessem escolaridade. Ao contrário, se a escola não estender o saber, só alguns terão posses para o comprar ou disposição mais ou menos inata (ou de influência parental) para o procurar; e o saber ficará só nas mãos de alguns, que dele farão fonte de poder, usado por e contra classes, etnias, comunidades, países, etc. Democratizar o acesso ao saber não consiste em esperar por possíveis interessados, perguntar-lhes o que querem aprender ou limitar o ensino ao nível mais imediato de que o aluno parece ser capaz, mas em fazer com que o aluno possua na maior quantidade e qualidade que lhe (a cada um) seja possível o saber e o melhor modo de ser. As sociedades ditas democráticas já contrariam globalmente há muitas décadas o ensino centrado nos interesses do aluno quando impõem a obrigatoriedade da escolarização e penalizam os encarregados de educação pela ausência dela. De modo que negar a alguém o acesso ao saber (e de qualidade) é um ato moralmente reprovável porque é um ato egoísta e desresponsabilizador do educador e prejudica a formação da pessoa educanda. E é eticamente inaceitável por contrariar a exigência de aperfeiçoamento.

¹² Aqui é que pode entrar a necessidade de alteração de ideologias ou de práticas, de políticas, de crenças antropológicas, religiosas, étnicas ou outras, para que o acesso à escola não seja condicionado por elitismo de partida. Mas a formação de elites de chegada terá de ser objectivo social, político, psicológico e pessoal.

O mesmo se dirá de uma educação sem validade axiológica: não se exige ao educador as qualidades inerentes à função educativa (espalhar aos outros um ideal possível de ser homem); e priva-se o educando de estruturas formativas basilares da sua singularidade (constituída por relação, conhecimentos e incentivo) e da sua solidariedade (possível porque tem qualidades doáveis aos outros). Tendo o ato educativo um efeito de singularidade, ou hominidade, apesar de realizado em comunidade, é na materialidade de cada educado que se concretiza a formalidade de uma humanidade mais perfeita, como é daquela que parte o dinamismo para o aperfeiçoamento desta.

Haverá pelo menos tanta legitimidade em formular critérios formais de bondade educativa como teve Kant no seu apriorismo. Mas no campo ético-pedagógico existe uma vantagem e uma desvantagem significativas em relação ao esforço e modelos kantianos: por um lado, nunca haverá falta de práticas e de intuições inteligíveis e, por isso, não se chegará à redução metafísica (que seria a impossibilidade de ser educado); por outro, a desvantagem é maior por não se poder ir buscar fora do homem nem as categorias de bondade nem a prática exemplar sobre que se construa a dialética que transcenda e implique ao mesmo tempo o homem concreto e o modelo para o qual ele tenda (que seriam postulados extra-humanos). E isto porque é no efeito sobre os outros que, no campo da ética e da pedagogia, está também o critério de validade da ação humana – sem dispensar a universalidade da esfera da ação.

Conclusão

As presunções de bondade ou de maldade natural do homem parecem insustentáveis fora de uma perspectiva religiosa fundamentalista ou de uma moral maniqueísta. Por um lado, a bondade natural aparece sempre condicionada à ausência de contaminação social ou ao meio psicológico favorável em que as boas disposições individuais se possam revelar: eram essas as condições de Rousseau e as da pedagogia não-diretiva. Deriva daqui também que os defensores desta perspectiva ficam sem poder atribuir aos sujeitos singulares a responsabilidade pelos crimes ou simples

desbaratar de aptidões pessoais – como não lhe poderá ser atribuído o mérito das boas ações ou das invenções. Por outro lado, a concepção de maldade natural colidiria em absoluto com a concomitante proposta de ação educativa sobre o educando e assentaria numa contradição ontológica insanável ao fazer do educador (que também seria de natureza má) um agente de bondade (sobre quem não poderia vir a sê-lo).

Assim, parece não haver outra alternativa de encarar o ser homem senão tomando-o como um perfectível dinamizado por fatores internos e externos. Mas se o fundamento da ação e da dimensão ético-pedagógica é a perfectibilidade, não é arbitrária a escolha do ponto de partida quanto aos meios e às finalidades. Como ser constituído, cada homem tem de ser encarado perfeito em dignidade; daqui decorrem exigências deontológicas sobre os educadores e morais sobre os outros homens. Como ser constituinte, cada homem obriga-se ao aperfeiçoamento e carece também do apoio exterior, cuja necessidade será inversamente proporcional ao grau próprio de educação ou de perfeição que vá alcançando. Ao mesmo tempo, enquanto portador de um dinamismo interno de aperfeiçoamento, tende a ultrapassar uma moral constituída no sentido de uma ética de excelência; e enquanto carente de apoio externo obriga-se aos modelos morais vigentes e postula a necessidade de aperfeiçoamento já constituído nos educadores – ou no todo da sociedade adulta, considerando a perspectiva de responsabilidade solidária.

Tomando o sentido ético de excelência como a expressão interdependente do dinamismo de aperfeiçoamento singular constituinte e das realizações de perfectibilidade coletiva constituídas, esclareceremos muitos paradoxos (reais ou virtuais) da sociedade no contexto ético-pedagógico, justificaremos a necessidade de avaliar e de legitimar a avaliação ético-moral e daremos peso a um alerta para a necessidade de constituir, propor e defender ideais (singulares e humanos). A singularidade individual (chame-se liberdade, libertação, autonomia, educação, ...) não pode ser construída contra a circunstância exigida por uma cultura e uma ética vivíveis, mas o ideal é componente intrínseca dessa ética e cultura; e, no mesmo plano, sem os conteúdos de bondade e saber concretos não se constitui a consciência pessoal da solidariedade e dimensão educadora de cada um – onde se revela a construção de si, a consciência dos outros e o sentido de futuro.

Bibliografía

- Alonso, A. H. (2001). Ética de las profesiones, ética y vida universitária. In J. H. S. Brito (Coord.) (2001). *Temas fundamentais de ética: Actas do colóquio de homenagem ao Prof. P. Roque Cabral, S.J.* (pp. 59-72). Braga: Faculdade de Filosofia.
- Alte da Veiga, M. (2003). *A obediência como matriz da Autoridade* (lição das provas de agregação). Edição do autor.
- Amilburu, M.^a García (Ed). (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Boavida, J. (2000). Norma e Liberdade: para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 34, n.ºs 1,2, 3, pp. 673-729.
- Boavida, J. & Formosinho, M. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”?: Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 33, n.º 1, pp. 5-17.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: Les Éditions ESF.
- Maia, C. F. (2000). *A Dimensão ética e educativa na obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Maia, C. F. (2003). Realidade, intuição e família: o paradigma educativo no conto *Jesus* de Miguel Torga. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 37, n.º 3, pp. 83-107.
- Maia, C. F. (2003^a). Para uma Pedagogia do Dever. In *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, disponível em: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_fernandes.htm.
- Maia, C. F. (2005). *Cultura axiológica contemporânea: Contributos para uma antropogogia*. Série Didáctica das Ciências Sociais e Humanas, n.º 54. Vila Real: Universidade de Trás-os-Monte e Alto Douro.
- Maia, C. F. (2006). Altruísmo e educação: condição, consciência e dignidade, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano 19 n.º 2, pp. 185-215.
- Maia, C. F. (2006a). Antropogogia. In A.D. Carvalho (Coord.) (2006). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Maia, C. F. (2010). A Educação como antropogogia: o dever e a sustentabilidade educativa. *Itinerários de Filosofia da Educação*, n.º 8, pp. 19-40.
- Maia, C. F. (2011, 3.^a ed.). *Elementos de ética e deontologia profissional: Um estudo alargado à educação*. Chaves: SNPL.
- Marina, J. A. (1997). *Ética para náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Orbe, F.B.; Bondía, J. L.; Sangrá, J-C. M. (2007). Pensar la educación desde la experiencia. In J.J. Boavida & A. García del Dujo (Coord.). *Teoria da educação: Contributos ibéricos* (pp. 381-415). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Renault, A. (1998). *El futuro de la ética*. Barcelon: Galaxia Gutemberg.
- Torga, M. (1987, 17.^a ed.). *Bichos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra (conto *Jesus*, pp. 81-84).
- Torga, M. (1988, 14.^a ed.). *Novos contos da montanha*. Coimbra: Gráfica de Coimbra (conto *Natal*, pp. 121-126).
- Torga, M. (1993, 5.^a ed.). *Contos da montanha*. Coimbra: Gráfica de Coimbra (conto *Maio Moço*, pp. 95-102).

José María Quintana Cabanas

Universidade Nacional de Ensino a Distância (Madrid)

PRETENDIDOS DERECHOS HUMANOS QUE NO SON TALES

Introducción

Los derechos humanos, aunque sean propios de la humanidad, han debido ser proclamados, conquistados y defendidos. Pero antes han tenido que ser descubiertos. Y, por cierto, esto ha costado tiempo y esfuerzo: hasta la época de la Ilustración no se ha hablado de ellos. El motivo es que, en medio de tanta opresión histórica de todo tipo, cuesta hacerse una idea de la libertad y del derecho.

Pero ocurre, además, que la definición de un derecho humano puede ser difícil y oscura desde el punto de vista teórico. Sucede en esto igual que en las cuestiones de Moral: los grandes principios son evidentes, pero ciertas cuestiones de detalle, aunque derivadas de aquellos principios e incluidas en ellos, puede ser muy difícil establecer esta relación y llegar a precisar su signo y el carácter de la obligación moral que encierran. Lo mismo ocurre en derechos humanos: algunos de ellos se intuyen fácilmente, mientras que otros requieren reflexión y demostración. No es extraño, pues, que en este camino la mente pueda ofuscarse y extraviarse, llegando a conclusiones incorrectas y viendo como derechos cosas que no lo son, o no viendo claramente si lo son.

Es de algunas cuestiones de esas que deseamos ocuparnos aquí. No de un modo profundo y exhaustivo, sino meramente aproximativo. Lo único que pretendemos es llamar la atención sobre la complejidad teórica de las cuestiones morales humanas, suscitar la cautela sobre el juicio que nos formemos acerca de algunas de ellas y dar pistas para

reflexionar sobre ciertos derechos humanos de un modo más cuidadoso y exacto de como muchos lo hacen. Nuestra opinión personal no quiere aquí dar soluciones, sino más bien animar y aproximar a un estudio crítico de los temas.

1. Sobre la noción de derecho

El primer problema que se nos ofrece es ya la propia noción de derecho humano, o - si se quiere, y antes aún - la misma noción de derecho. Pues no todos la entienden de la misma manera. La principal divergencia está en la relación de derecho con el bien moral debido, pues opinan unos que esta relación es real y necesaria, mientras que para otros no lo es.

Sucede en esto igual que con el concepto de ley, con el cual el de derecho es correlativo. También para algunos la ley debe servir al cumplimiento de preceptos morales, mientras que para otros no tiene, en sí, ninguna relación con ellos (cf. J.M.^a Quintana 1995, pp. 225-231). Los primeros profesan la teoría racionalista del derecho, afirmando que la obligación jurídica emana con necesidad de las normas éticas conocidas racionalmente. Los otros se atienen a teorías positivistas del derecho, según las cuales la obligación jurídica emana de tipos de coacción provocada por ciertas instancias fácticas y empíricas, sobre todo de tipo social. La teoría de los primeros se llama del “iusnaturalismo”, por entender que la base de toda ley positiva ha de ser la ley natural. Los positivistas jurídicos existen precisamente porque no creen en la ley natural: al ser ésta conocida por la razón, todas las filosofías (y han sido varias en la época moderna) que niegan la capacidad cognoscitiva de la razón humana han de ser de signo positivista.

Esto explica, por ejemplo, el caso de Kant, que es uno de los que separan la moral y el derecho y, por consiguiente, a remolque de su formalismo moral (según el cual no puede determinarse el contenido preceptual de los actos morales) proclama también el formalismo jurídico. Según éste el derecho no tiene que ver con los actos “justos”, sino sólo con el ámbito de la *libertad* humana: todo lo libre es jurídico, es derecho.

Contra lo cual argumenta A. Bonilla y San Martín (1897) que la libertad es condición y requisito indispensable para la existencia del derecho, pero no es el derecho mismo, porque éste tiene una referencia esencial a la realización del *bien*, al cumplimiento del deber, a la ejecución de actos «justos». Según dicho autor el derecho no se define por la libertad, pues ambos conceptos no son equivalentes; el hombre – dice – tiene libertad para obrar mal, pero cuando obra mal no ejercita un derecho; éste, en efecto, nunca servirá para el mal, pues el derecho no es aquella libertad que se ejecuta cuando se obra mal.

Como vemos, Bonilla y San Martín es iusnaturalista en su concepción del derecho. Pero antes de seguirle en la misma, recordemos que durante el siglo xx ha habido tendencia a separar derecho y moral, por influjo de corrientes llamadas de la *Ciencia del Derecho*; esa concepción puramente normativista del Derecho alcanzó su más exacta formulación en 1962 por obra de H. Kelsen, considerado como el mayor jurista del siglo xx. Pero a causa de una corriente del humanismo moderno vuelve ahora la tendencia a relacionarse derecho con moral; se trata de un iusnaturalismo renovado, o neo-iusnaturalismo, que se refiere a la ética dialógica de J. Habermas y K.O. Apel.

Comencemos siguiendo a Bonilla y San Martín en la distinción que, en su libro *Concepto y teoría del derecho* (1897), hace entre un concepto vulgar y un concepto racional de derecho. Dice (p. 45ss) que en su *concepción vulgar* siempre se emplea la palabra derecho en el orden legal indicando una facultad inherente al sujeto, propia de la personalidad humana, y siempre relacionada con algo que en sí es bueno y justo, con lo cual cabe decir que “el derecho es una facultad moral de obrar” (p. 47). En cambio, en su *concepción racional* “derecho es la facultad de obrar lo justo, y pues que la noción de lo justo implica relación de igualdad y de conformidad con la Ley, podríamos afirmar asimismo: derecho es la facultad de obrar en conformidad con la Ley” (p. 69s).

Entiende, pues, nuestro autor que el derecho va unido a la ley, y la ley va unida a lo justo. Se trata del concepto moral de derecho, visto éste como la “facultad de realizar lo justo, de acuerdo con lo que el deber exige, con lo que la ley prescribe y respondiendo a la existencia del Deber

mismo” (p. 78), hasta el punto de que podría decirse que “el Derecho es la Voluntad conforme a la razón” (p. 79) e incluso, si se quiere, “el Derecho es la Moral en acción” (p. 126).

Esta concepción, formulada hace ya cien años, vuelve a encontrar eco -como decíamos- en tratadistas actuales. Pues, según se afirma en M. Canto-Sperber (1996, p. 447), “la genealogía de la idea moderna de unos derechos y libertades muestra una necesidad de fundar esas dos formas de la existencia moral y jurídica en el concepto de una identidad humana descubierta en la naturaleza y mostrada y luego afirmada por la razón”.

El derecho humano es algo muy genérico. Pero cuando se habla de “derechos humanos”, en plural, parecen estos referirse a la situación de las personas en el seno de la comunidad, más bien que a la posición de un derecho universal construido en referencia a la idea de autonomía de una persona. Los derechos humanos, en plural, se refieren a la protección, en los Estados de derecho, de que el hombre privado goza en su seguridad personal frente a las arbitrariedades del poder público, basándose en la idea de que “las personas tienen derechos morales contra el Estado”, según la expresión de R. Dworkin.

2. El derecho de equivocarse

Y pasando ahora a analizar lo que cabe pensar de ciertos pretendidos derechos humanos, comencemos por uno de ellos: el tan invocado derecho de equivocarse. Respecto del cual vamos a adoptar una actitud de crítica y repulsa, pues, a nuestro entender – y tal será nuestra tesis- la posibilidad que tiene uno de equivocarse *no es un derecho, sino una desgracia*.

Lo que ocurre es que la posibilidad humana de equivocarse es tan general como frecuente: según decían los antiguos, *humanum est errare*. Es un hecho en el cual caen incluso los más inteligentes y avisados, aun sin culpa. Esto hace que normalmente no podamos culpar a nadie de haberse equivocado. Por otro lado a menudo los errores se refieren a decisiones personales cuyo verdadero resultado se percibe sólo después

de la experiencia, con lo cual uno no admite tesis ni advertencias con anterioridad a la misma. Por todo ello parece que exponerse a equivocaciones es algo normal y natural, por no decir el método de llegar a conocimientos y certezas. Esto es precisamente lo que se está pensando cuando se invoca el derecho a equivocarse; sin pensar que, en el campo del aprendizaje humano, hay algo mejor y más apropiado y aconsejable.

Justamente defendemos nosotros la conveniencia de aprender de la enseñanza de los expertos y por la buena reflexión personal. Por la educación, en definitiva, que se muestra más ventajosa, rápida y efectiva que por el aprendizaje “por ensayo y error”, el cual utiliza las equivocaciones personales.

El ensayo y error constituye realmente un método de aprendizaje, pero, a nuestro entender, no el mejor ni el más rápido ni aconsejable. Es el método de quienes no disponen de otro mejor. Pero la educación e instrucción sistemáticas lo superan con creces.

Por cierto que, a nivel epistemológico, hay quien ha defendido el método de aprender de los errores como siendo el que de veras hace avanzar los conocimientos humanos. Nos referimos a K. R. Popper y su teoría de la falsabilidad, según la cual la ciencia avanza, más que adquiriendo nuevas verdades, demostrando el error de las que hasta ahora se tenían por tales; y así dice (1967, p. 281) que “toda refutación debe ser considerada como un gran éxito; no solamente del científico que refutó la teoría, sino también del científico que creó la teoría refutada y, así, sugirió en primera instancia, aunque sólo fuera indirectamente, el experimento refutador”. Para este autor (según dice en otro libro, 1986) los enunciados que no cumplen la condición de falsabilidad no llegan a poder establecer la diferencia entre dos enunciados cualesquiera dentro de la totalidad de los posibles enunciados básicos “empíricos”; pero notemos que puede haberlos también de otro tipo, a saber, los “racionales”, y en estos la certeza puede ser *a priori*, de modo que en ellos la falsación no constituye un método esencial, sino sólo accidental, ocasional.

Admitimos que también por descubrimiento de los errores avanzamos, pero es éste un modo de avanzar sólo indirecto y lento. Cuando advertimos la equivocación lo adecuado será aprovechar para huir de ella; ahora

bien, el mejor acercamiento a la verdad, el de más calidad cognitiva, es el que se hace de un modo directo y progresivo.

Nuestra idea es que el error es esencialmente negativo, es un mal en sí, es un disvalor y algo, por consiguiente, que débese evitar a toda costa. Ya Tomás de Aquino enseña que el entendimiento humano, de por sí, es órgano de la verdad, y cuando cae en error es sólo por defecto. En su objeto propio (a saber, la esencia de las cosas, los primeros principios del conocimiento) “el entendimiento nunca se engaña”, “el entendimiento es verdadero en su operación” (*Summa Th.*, 1 q. 85 a. 3; 1959, p. 437), aun cuando puede errar al juzgar de las cosas en su complejidad y en las relaciones de sus diversos accidentes. Todo conocimiento auténtico es verdadero; un conocimiento erróneo no es conocimiento, sino mera ilusión cognoscitiva.

Según Descartes todas las ideas que son “claras y distintas” son de por sí evidentes y, *eo ipso*, ciertas y verdaderas. En su libro *Reglas para la dirección de la mente* (1983, p. 146, regla II) afirma que “toda ciencia es un conocimiento cierto y evidente”, de modo que las dudas no hacen a un hombre más sabio. “Y por ello - llega a decir Descartes - vale más no estudiar nunca que dedicarse a temas hasta tal punto difíciles que, al no ser posible distinguir lo verdadero de lo falso, se vea uno forzado a admitir como cierto lo que es dudoso, pues en tal caso no hay tanta esperanza de aumentar la instrucción de uno cuanto peligro de disminuirla”. Para este autor el método de la mente ha de ser *avanzar de una certeza a otra* y, “en la búsqueda del camino recto de la verdad, no debe uno ocuparse de ningún tema sobre el cual no pueda tener una certeza tan grande como la de las demostraciones de la aritmética y la geometría” (p. 151).

Igualmente para Spinoza lo verdadero tiene en sí mismo su propia señal: cuando una idea es adecuada es también verdadera. De todo eso se sigue que la equivocación no forma parte, de por sí, del avance de los conocimientos humanos. Cuando está, es sólo por accidente, por un fallo humano. Pero no debería estar; los conocimientos pueden avanzar con errores: pero no por los errores, sino a pesar de los errores. Y al no ser algo positivo, el error no puede constituir objeto de un derecho humano, el cual (según hemos visto antes) es de signo positivo. Un derecho, por consiguiente,

puede y debe defenderse; y está claro que la equivocación no es algo que requiera o merezca una defensa. Uno no puede equivocarse cuando bien le parezca; sino que, a ser posible, uno no debería errar nunca. Pasa en esto igual que, por ejemplo, en los accidentes: si uno tiene un accidente de trabajo o de circulación puede que, en determinadas circunstancias, no lo culpemos por ello; pero no se le ocurrirá nunca defenderse diciendo que “tenía derecho al accidente”. El error no merece disculpa ni tolerancia; las merece la persona, que, en sus limitaciones, yerra.

El derecho de equivocarse ha sido defendido por la escuela moral de los utilitaristas (seguidores de Stuart Mill), si bien el derecho al error no lo han justificado en sí mismo, sino sólo (siguiendo la línea teórica y argumentativa de esa escuela) por la utilidad que tienen los errores, ya que provocan una discusión que engendra la verdad; de suerte que, si se tolera el error, es porque – dicen – puede dar lugar al nacimiento de la verdad.

Ya hemos dicho nosotros que el error puede, efectivamente, tener este resultado; pero eso sólo de un modo indirecto y extrínseco, lo cual no justifica el admitir el error como el camino ordinario e indispensable hacia la verdad.

En este asunto nosotros preferimos - igual que hemos hecho antes - atenernos a la doctrina de Bonilla y San Martín, el cual en su mencionado libro la formula de un modo tan apropiado como convincente. Comienza por decir que el carácter distintivo del derecho es la *bondad*: “la condición de bondad manifiéstanos desde luego que la libertad de pensamiento es un derecho cuando se ejercita bien, y no lo es cuando se practica mal. El hombre está obligado a pensar bien, y aun cuando no siempre sabe cuándo piensa mal, una vez averiguado, carece de *derecho* para continuar pensando de aquella manera; de suerte que la libertad de pensamiento no puede ser nunca un derecho absoluto, sino un derecho *sub conditio- ne*. Lo mismo puede decirse del error si averiguamos que estamos en él, porque corre parejas con el pensar mal” (p. 124s).

La idea de este autor se basa en lo que ya hemos dicho: *el error es un mal, y un mal nunca puede ser objeto de derecho*. Su fórmula es la siguiente: “el derecho no puede nunca servir para el mal, luego si el error es mal *no existe derecho al error*” (p. 129). En definitiva: “El hombre

tiene derecho a manifestar su opinión cuando ésta es verdadera, pero no cuando es errónea, a sabiendas de su naturaleza; y como la verdad sólo estará probada para el hombre cuando se haya discutido, la precitada manifestación es condición indispensable para la aparición de la verdad y debe existir”. En este asunto la misión que incumbe al Estado, que ha de proteger la libertad y el bien, es que debe permitir y tolerar la libertad de discusión como algo inexcusable que necesariamente se ha de consentir.

3. El derecho de huelga de quienes trabajan en servicios públicos

El derecho de huelga es una fuerza que permite la resistencia de los débiles contra abusos a que los someten los fuertes. En este sentido loado sea ese derecho, pero mientras se ejerza dentro de los límites insoslayables de la justicia.

En nuestra era industrial la huelga se ha descubierto como un medio de combatir la injusticia social en el ambiente empresarial. Y ha sido tal su éxito y su eficacia que ha venido a mitificarse como medio de reivindicación, pasándose a emplearlo en situaciones en que no resulta apropiado. Es esta extrapolación la que quisiéramos aquí denunciar y discutir.

La huelga constituye un medio de violencia y de fuerza. Cosa que resulta oportuna cuando se trata de resistir precisamente a una situación injusta impuesta por la violencia y la fuerza. En este sentido la huelga es una verdadera guerra. Tanto lo es, que la moral relativa a la huelga es (para la Teología Moral, por ejemplo) exactamente la misma que la moral relativa a la guerra, entendiendo que la guerra, para respetar la moral (cf. R. Jolivet 1959, pp. 425ss), ha de tener una causa justa y no han de existir posibles soluciones pacíficas, y ha de ejercer sólo una violencia proporcionada, “que prohíbe cualquier violencia que vaya más allá de lo necesario para defenderse u obtener la reparación del derecho” (p. 426).

Ahora bien, una guerra sólo se justifica cuando se dirige contra quien causa una exacción, un perjuicio injusto, precisamente para eliminarlos.

Una guerra sin alguna eficacia posible no tendría justificación ni sentido. Pues bien, eso mismo es lo que ocurre con la huelga.

Está claro su papel en el caso de la huelga en el trabajo industrial. Si el patrono somete a los obreros a condiciones injustas de trabajo, y estos se niegan a trabajar, su actitud causa un perjuicio al patrono, el cual, por simple egoísmo interesado, deberá hacer concesiones a los obreros. La huelga, pues, en este caso es plenamente eficaz.

Esta eficacia ha llevado a plantear la huelga como forma de reivindicación en todos los conflictos laborales. Pero no todos responden al modelo industrial, con lo cual la huelga no tiene en ellos el mismo sentido ni los mismos efectos que en este caso, de modo que posiblemente no sea justa como lo es en el modelo industrial.

Esto puede y debe decirse, especialmente, en el caso de los funcionarios y otros profesionales empleados en *servicios públicos* (Administración, transportes, sanidad, bomberos, etc.). Si hacen huelga, a menudo no están perjudicando directamente a sus empresarios respectivos (el Estado, el Ayuntamiento, etc.), sino sólo indirectamente, y el perjuicio directo es para unos terceros (los usuarios) que no tienen poder de decisión en la solución del conflicto ni son causa del mismo. Esto es simplemente una injusticia. Como decía en cierta ocasión un comentarista, en ese caso los huelguistas tienen tomados a los usuarios «como rehenes». Por eso M. Vidal (1991, p. 729) dice que la moral cristiana pide mayor circunspección en relación con determinadas huelgas, a saber, las que hemos indicado; pero no llega a decir que sean ilícitas.

Nosotros (cf. J. M.^a Quintana 1989, p. 442s) hemos discutido este tema a propósito de las huelgas de los enseñantes, y afirmábamos que la huelga es un instrumento de reivindicación legítimo sólo en las corporaciones laborales (industriales, etc.) que no desempeñan profesiones liberales ni de servicios públicos, de modo que queda fuera de los derechos de los docentes si estos pretenden que su profesión es de tipo liberal.

Siendo la huelga una medida perturbadora, es lícita únicamente en última instancia y en cuanto que es contundente, es decir, que constriñe al empresario a conceder lo que debía y no quería. Ahora bien, este resultado, que es seguro en el campo empresarial, no tiene ninguna garantía de

éxito en el campo de la Administración o servicios, por cuanto los perjudicados no son los dueños o directivos de los mismos, sino unos terceros. El trasladar el recurso de la huelga a esos campos es inapropiado. Estamos de acuerdo en que, también en ellos, si se producen abusos e injusticia con respecto a los empleados, estos tienen pleno derecho a ejercer la oportuna reivindicación. Pero ésta no debe ser la huelga, sino otros medios. El recurrir a la huelga se hace por falta de imaginación, pues, en vez de pensar en los recursos apropiados (influjo en la opinión pública, publicidad de las reivindicaciones, etc.), lo único que se hace es extrapolar un recurso que es propio de otro campo, y lo que es derecho de unos y en unas circunstancias se proclama derecho de todos y en cualquier circunstancia.

En el caso concreto de los enseñantes advertía ya P.W. Musgrave que la huelga es poco profesional, porque causa un mal a los alumnos. Con esto no puede ser un derecho de los docentes, ya que el estatuto de estos les impone el deber de buscar el bien de sus alumnos.

4. La desobediencia civil y la objeción de conciencia

La sociedad democrática ha llevado a la institución de un Estado de derecho, que se distingue porque en él todos los individuos son iguales ante la ley, y porque es ésta, y no el poder de algunos individuos, lo que regula los derechos y las obligaciones de todos ellos.

A partir de aquí, pues, los individuos, conociendo sus derechos personales, pueden hacerlos valer, reivindicándolos frente a las pretensiones del Estado o de los poderes constituidos, cuando exigen algo que conculca aquellos.

Ahora bien, esto tiene un peligro. Y es que, a fuer de hablar de derechos, algunos individuos se obsesionan con ellos y, olvidando por otra parte sus deberes - que también los tienen -, reivindican ciertos derechos que no son tales o que hay que juzgar como excesivos, ilegítimos. Hay casos que, por ser oscuros y difíciles, se prestan a discusión, siendo esto lo que ocurre en cuestiones tales como la desobediencia civil y la objeción de conciencia. Vamos a hacer algunas reflexiones sobre ellas.

Si admitimos la moral como principio regulativo de la ley, resulta que una ley inmoral no obliga. Esta puede ser la base teórica que justificaría la desobediencia civil. El problema es el de quién decide si una ley es inmoral, dado que la autoridad social parece más competente, para decidir en esto, que el simple individuo. Por eso puede éste ponerse en problemas con la autoridad constituida cuando pretende, contra el criterio de ésta, practicar la desobediencia civil.

La desobediencia civil sólo se tolera y se justifica (según autores como Rawls, Dworkin o Habermas) “dentro del sistema democrático”, es decir, cuando no se considera desobediencia a la Ley, sino sólo a normas legales concretas, en cuanto que se discute la funcionalidad de éstas para lograr el bien común, que es lo que teóricamente pretenden. Se tolera la desobediencia civil de los ciudadanos en tanto que estos, con tal actitud, pretenden algo mejor - según ellos - para la sociedad. Sólo así se justifica su actitud.

La desobediencia civil, dice J. Sádaba, tiene que ver con la debatida cuestión de la conciencia como último tribunal para decidir, propiamente, una acción; en el sentido de que la licitud de ésta depende de lo que dicta la propia conciencia. Pero hay que ver la concepción que se tenga de la misma; por ejemplo, puede parecer muy discutible la siguiente definición que J. Sádaba (1997) da de conciencia: “la conciencia no es sino el saber sobre nosotros mismos, la capacidad para conocer como nadie cuál es nuestro grado de asentimiento a lo que hacemos; la imposibilidad, en fin, de autoengañarnos” (p. 156). Semejante subjetivismo parece muy poco adecuado a la objetividad que ha de ser propia de la ley y la moralidad.

Según la explicación de J. Rawls (1995, p. 413), la desobediencia civil es un acto político emprendido por un individuo contra una disposición legal que él considera injusta y fuente de injusticias; de tal modo que la oposición a la misma se hace apelando al sentido de justicia de la comunidad, entendiéndolo que éste debe estar, por derecho, por encima de la ley. “Al participar en la desobediencia civil, tratamos de dirigirnos al sentido de la justicia que tiene la mayoría, y a dar a conocer que, según la propia opinión, sincera y meditada, las condiciones para la libre cooperación están siendo violadas” (p. 424).

En conclusión, cabe decir que la desobediencia civil es un auténtico derecho del individuo, pero siempre que él esté razonablemente seguro de que esa desobediencia constituye un acto moral y socialmente mejor que la obediencia que se le exige. Y ahí está el problema, porque puede equivocarse, en cuyo caso no le asiste derecho objetivo alguno sino que, además, se hace reo de desobediencia a la ley, con todas sus consecuencias pertinentes.

Desde el punto de vista de la Filosofía Política, la llamada *objeción de conciencia* constituye un caso de desobediencia civil y, por consiguiente, vale para ella todo lo que ya llevamos dicho. Pero al ser un caso especial, cabe añadir todavía algunas consideraciones más.

Esa también llamada *insumisión* a hacer el servicio militar puede tener grados: pues una cosa es negarse a la práctica de lo militar, remplazándola por una “prestación social sustitutoria”, y otra cosa la llamada “insumisión total”, por considerar que todo lo militar está vinculado de base a una “violencia antipacifista”, que se rechazaría radicalmente y por principio. Quienes adoptan tal actitud suelen basarse en unos motivos que así viene a resumir J. Sádaba (1997, p. 154): el servicio militar “refuerza poderes inertes y acrílicos de lo militar, estimula el patriotismo acrílico, imposibilita una formación para la paz y recorta las posibilidades de una juventud claramente formada en la misión de un mundo distinto al de las fronteras y sus consecuentes defensas armadas”.

Como se ve, los insumisos dicen serlo, y quieren justificar su posición, en nombre de una concepción pacifista de la vida, que les parece ser la verdadera y la única admisible.

De la buena voluntad e intención de los insumisos nadie duda. Pero de lo que puede dudarse es que sus teorías tanto antropológicas como sociales sean verdaderas y acertadas, a partir de lo cual la insumisión puede ser discutida. Y no sólo discutida, sino incluso ser tenida por antisocial, en cuyo caso su posible insolidaridad no podría ser consentida, sino que incluso debería ser combatida y penada.

Dentro de la problemática que ahí se suscita, apuntemos únicamente alguna reflexión, que puede llevar hacia alguna solución. Solución que habría de ser realista.

Nos parece, en efecto, que la teoría de la insumisión, igual que el pacifismo a ultranza, pecan de utópicos, porque se basan en la idea de unos seres humanos sin egoísmo ni agresividad, cosa que viene a discordar de lo que la experiencia nos muestra todos los días. Y si hay personas, grupos humanos y naciones agresivos, opresores y expoliadores, es obvio que a los atacados les asiste no sólo el derecho, sino también el deber de resistir. Aun condenando, pues, toda guerra opresiva, parece cosa ingenua y perjudicial el condenar también la guerra defensiva. Es muy triste tener que admitirlo y confesarlo, pero parece acertado aquel dicho de los antiguos: *si vis pacem para bellum*. A partir de aquí cobra fuerza la idea de que tanto la defensa nacional como el procurar la seguridad pública y el goce de los derechos de los individuos constituyen un deber social, al que están moralmente obligados los individuos si su colaboración se hace indispensable para la consecución de aquellos bienes sociales. Si esto es así la insumisión ha de ser vista como simple insolidaridad social y desobediencia a una ley justa. Si la conciencia de tal o cual persona lo ve de otro modo esto es irrelevante, pues ya sabemos que hay conciencias “erróneas”, y que el subjetivismo no es principio de un buen orden social (cf. J. M.^a Quintana 1984, p.186s).

5. «Mi cuerpo es mío y de él puedo hacer lo que quiera»

Vamos ahora a referirnos a una serie de pretendidos derechos que tienen un denominador común, a saber, su referencia al propio cuerpo, de un modo u otro, aunque con implicaciones y supuestos diversos. Son especialmente delicados en el sentido de que se refieren a unos valores humanos radicales, que afectan a la propia vida, la cual es un valor humano fundamental, casi un fin en sí, por encima de muchos otros valores, que son simples medios para la vida humana.

También desde el punto de vista moral esos derechos tocan puntos graves y fundamentales. Por eso a menudo se ha puesto pasión tanto en la defensa como en la impugnación de esos derechos, que aparecen como pretendidos por unos y discutidos o negados por otros. Su formulación

es reciente, y se refieren a varios aspectos, algunos de los cuales vamos a comentar a continuación.

La moral y el Derecho tradicionales son restrictivos con esos supuestos derechos, porque contradirían puntos básicos de la moral y el derecho, según el punto de vista generalmente adoptado. En cambio, la modernidad, con su pensamiento permisivo e individualista, ha adoptado un criterio progresista, reconecedor de esos derechos. El criterio de esta última posición viene a inspirarse en este principio que así enunciaba A. Bertrand en 1874: “Cada uno tiene derecho de hacer el mal que sólo a él perjudica, el mal que no lesiona la libertad de otra persona” (en Bonilla y San Martín 1897, p. 121).

Una concepción moralista choca con este principio, que rompe con la objetividad de lo moral, es decir, con el concepto de lo que es malo en sí. Para este principio no hay cosas malas en sí, sino que es malo sólo aquello que, en unas circunstancias dadas, tiene consecuencias malas. Es el “consecuencialismo” como teoría moral. También deriva de la concepción puramente “formal” que Kant tiene del derecho, el cual consistiría en la simple libertad; en este sentido cuando uno actúa con libertad actúa ya, por ello, moralmente bien. También se justifica el mencionado principio desde la óptica actual de una teoría moral dialógica y democrática: si las normas morales son meras convenciones de no lesionar los derechos de los demás, resulta que no es inmoral el lesionar los propios derechos. Podría serlo el lesionar los propios deberes, pero en una moral dialógica no hay más deberes que los deberes sociales. Y esto abre la puerta a unos pretendidos derechos que nunca había reconocido la moral tradicional. Veamos algunos.

6. El derecho a la conducta homosexual

De la homosexualidad hoy día se habla mucho pero se escribe poco. Y, sobre todo, no se escribe en un plan científico y fundamentado que permita resolver los muchos problemas inherentes a ese tema. Precisamente nosotros hemos querido hacer aportaciones en este sentido, dedicando a

varios puntos de esa cuestión el último capítulo de nuestro libro *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores* (1998). Uno de esos puntos, muy oscuro y debatido, es el origen de la homosexualidad, y otro es el de la valoración que de la misma hay que hacer, tanto a título individual como social, y de lo cual derivan normas de moralidad pública y de educación, de orientación y de valoración para todos.

En la explicación genética de la homosexualidad nos basamos en la teoría biológica de G. Marañón, según la cual aquella viene a ser un estado intersexual debido a una anomalía en el desarrollo de la persona. Esto hace que la homosexualidad sea congénita y una característica personal propia de algunos individuos. Pero solamente de aquellos que así han nacido, y que serían muy pocos, porque, frente a esa homosexualidad “natural”, la de la mayoría de quienes se dicen homosexuales sería puramente “circunstancial”, es decir, debida a circunstancias fortuitas y controlables (aislamiento respecto del otro sexo, ambiente, timidez personal, inducción personal, etc.).

Según nuestro modo de ver, esta distinción es fundamental para formular criterios y juicios sobre el hecho de la homosexualidad, y que, de un modo sucinto, pueden esquematizarse del modo siguiente: 1) Homosexuales *naturales*. Tienen derecho a vivir su identidad sexual, siempre que lo hagan de un modo personalmente integrador y socialmente discreto. También es cierto que pueden reprimir su tendencia íntima para conformarse a las expectativas sociales sobre el comportamiento sexual. Las demás personas deben tolerancia y comprensión con estos homosexuales naturales; 2) Homosexuales *circunstanciales*. Su caso es muy distinto al anterior. No tendrían por qué ser homosexuales y, según esto, lo ideal es una terapia educativa que los vuelva al comportamiento sexual común que también para ellos tiene previsto la naturaleza. Así deben entenderlo y en este sentido han de esforzarse y los demás deberán ayudarlos. Para ellos la homosexualidad no es un derecho, sino un lamentable despiste vital.

El comportamiento sexual es algo muy serio en la vida, y lo que no puede haber en el mismo es antojo, irresponsabilidad y desorden, sobre todo teniendo en cuenta las consecuencias humanas que pueden seguirse para otros. Lo ideal es integrar el sexo en el amor, y todo ello en un plan

de vida personal y social conforme con el verdadero bien de las personas y de la sociedad. En el sexo no sólo hay derechos, sino también deberes; deberes para con uno mismo y para con los demás. La homosexualidad irresponsable no es un derecho de las personas, sino un abuso y una desviación de la conducta. A la felicidad humana no se llega por un camino cualquiera ni por simples antojos; tiene unas exigencias, tiene unas normas y la persona sabia trata de conocerlas y conformarse a ellas.

El caso de la homosexualidad indebida es grave, pues entraña consecuencias no sólo para el interesado, sino también para pobres incautos. A veces se dice que la sexualidad es un juego; en la sexualidad hay un juego, pero ella es más que un juego, es algo bastante serio y que toca aspectos profundos de la persona. Hay derecho a la sexualidad, pero sujeto a las normas de la ética, sin las cuales el comportamiento humano cae en el mal.

Una simple inclinación homosexual no justifica la conducta homosexual, la cual sólo queda justificada cuando se trata de una inclinación tan fuerte y evidente que su frustración supondría un desequilibrio psíquico notable para el sujeto. En otros casos la Higiene Mental puede ofrecer oportunas soluciones. La sexualidad humana no es mecánicamente determinante; constituye una fuerza plástica que puede modificarse, encauzarse y hasta transformarse, de acuerdo con lo que el sujeto decida, de modo que es él quien ha de mandar en su sexualidad, y no su sexualidad quien ha de mandar en él.

En la moral católica moderna M. Vidal (1991b) distingue una postura moral «aggiornata» de otra postura rupturista. La primera representa una postura progresista pero ortodoxa, y en ella autores como B. Häring y M. Oraison distinguen dos tipos de comportamientos homosexuales: 1) unos son de «desintegración sexual» (aberraciones sexuales, promiscuidad, prostitución, actos no vinculantes), que son calificados como inmorales, según las mismas normas y criterios con que se juzgan los comportamientos heterosexuales. 2) Para los casos de «integración homosexual» hay dos tendencias: hay autores que condenan la relación homosexual completa; otros autores (Valsecchi, Curran), en cambio, aceptan y justifican los comportamientos homosexuales «estables».

Pero la postura *rupturista* rompe con la tradición moral vigente y se abre a soluciones radicalmente nuevas. H. Spijker propone que el tema moral de la homosexualidad debe resolverlo subjetivamente cada persona que se encuentre afectada por ella, pues “lo personal nunca es repetible y ha de dejarse en manos del criterio de la persona” (M. Vidal 1991b, p. 277). J.J. McNeill admite que el criterio básico que determina el buen comportamiento sexual es el de la fidelidad y de la estabilidad integradora de la vida sexual, y esto vale tanto para las parejas heterosexuales como para las homosexuales, de modo que estas últimas serían legítimas.

7. El derecho al aborto

El caso del aborto es quizá uno de los que mejor nos permiten distinguir entre el ámbito del Derecho y el de la Ética, mostrándonos la necesidad incluso de hacerlo. Pues ocurre que el aborto constituye una práctica bastante generalizada, defendida por muchas personas y grupos; y como su oposición a la moralidad no es evidente, la sociedad se ve llevada a tolerar esa práctica, y los legisladores, por consiguiente, a regularla permisivamente por la ley. Ahora bien, queda latente la legitimidad moral del aborto, siendo una cuestión que cae más allá (o más acá) de la ley, convirtiéndose en una actitud adoptada por individuos según su conciencia, o por grupos según la ideología que les es propia.

Hay que distinguir, pues, entre un derecho legal al aborto y un derecho moral al aborto. En nuestra opinión - según presuponíamos al comienzo - el derecho legal debería subordinarse al derecho moral. En consecuencia, es éste el que aquí nos interesa, y nos disponemos a hacer en torno al mismo algunas reflexiones libres que nos puedan ayudar a encauzar el asunto.

Asunto que, en su teoría, no está nada claro. La propia Iglesia católica, que de un modo tan constante y enérgico ha mantenido una posición en este punto, carece, sin embargo, de una fundamentación suficiente de la misma, sirviéndose más bien de afirmaciones e intuiciones tradicionales. Representando dicha posición escribe M. Vidal (1991c, p. 402): «Reconocemos la inmoralidad del aborto tomado globalmente y despojado

de las sobrecargas que le pueden sobrevenir. Esta valoración se apoya en los contenidos humanos que integran la realidad del aborto».

Son bastantes los que concuerdan con este punto de vista, para el cual, como dice J. M.^a Barrio (1995, p.199), con la práctica del aborto “se acepta que el derecho de la fuerza prevalezca sobre la fuerza del derecho”. Cuando quieren fundamentar su posición suelen apelar a uno de estos dos argumentos: 1) la vida en general es un valor sagrado, y por lo mismo no es lícito atentar contra ella; 2) el aborto es un homicidio.

En nuestro libro *Pedagogía Moral* (Quintana 1995, p. 237) incidentalmente hemos querido hacer ver la poca base de tales argumentos: el primero porque la vida no constituye un valor absoluto, sino relativo, y son muchas las formas de vida que el hombre viene destruyendo sin ningún escrúpulo moral. Lo que es un valor muy importante es la vida humana, y es sólo ésta la que hay que considerar en el caso del aborto. Y aun entonces puede y debe distinguirse entre “individuo” y “persona”, haciendo notar que es sólo la persona sujeto de derechos. El problema está, entonces, en saber si el aborto destruye la persona humana. Que destruye un “individuo” eso es seguro, pero puede no tener relevancia moral. Lo tendrá, en cambio, si con el aborto se atenta a la vida de una “persona”. Pero ¿es acaso el embrión humano ya una persona desde el primer momento? Y si no, ¿cuándo comienza a serlo? Quien tenga la respuesta verdadera a tales preguntas tendrá también la solución a la licitud o inmoralidad del aborto (con esto queremos indicar, únicamente, que es ésta una cuestión que no ha de resolverse de un modo intuitivo, emocional o dogmático - es decir, irracional -, sino como todos los problemas de la moral, a saber, partir de unos principios correctos y sacando de ellos consecuencias por vía lógica). Y a falta de seguridad en aquellas premisas, son bastantes los que, aplicando a su modo el segundo principio que hemos aducido (la distinción entre individuo y persona), se atienen a esta regla que así expresa J. Sádaba (1997, p. 25): “el aborto será objetable tras pasados ciertos límites, mientras que no se ve por qué habría que condenarlo dentro de límites biológicamente aceptables”.

Quien tiene ahí razón no lo sabe nadie, ni se sabrá quizá nunca. Ese derecho o no-derecho ha de constituir, pues, en la práctica, una cuestión

de prudencia, de sabiduría. Guardándonos de principios falsos como el siguiente, enunciado por el mencionado J. Sádaba: “antes de nacer uno no tiene derecho a nada. Sólo los sujetos de derechos – sujetos reales – poseen derechos” (p. 29). Esto valdrá para los derechos jurídicos; pero los derechos morales, es decir, los derechos humanos los tiene uno ya en cuanto es persona.

8. El derecho a disponer del término de la vida

Vamos a distinguir aquí tres casos, que no tienen exactamente las mismas connotaciones, aun cuando tienen evidentes puntos de contacto: nos referimos al suicidio, a y a la eutanasia, sobre los cuales vamos a hacer alguna reflexión.

El suicidio. A algunos les parece que el suicidio no puede revestir mucha gravedad, dado que uno no perjudica a nadie sino sólo a sí mismo, y admitiendo que “mi cuerpo es mío y de él puedo hacer lo que quiera”... Esta óptica viene alentada por aquella concepción de la ética, tan preponderante hoy día, según la cual los preceptos morales los construyen los grupos sociales por consenso, de un modo dialógico, y no tienen otra finalidad que asegurar la práctica de la justicia, es decir, el garantizarse a todos el que sean respetados sus derechos individuales. Es la moral social, como única forma de moral, y que se atiene a aquel principio enunciado por A. Bertrand que ya hemos recordado. Con este tipo de moral constructivista, claro está, poco hay que decir sobre el suicidio, que no sería cuestión de moral.

A esta misma conclusión se llega desde la ética “de la responsabilidad”, de que habla Max Scheler, y que viene a ser lo mismo: la moralidad estriba sólo en ser positivamente responsable, es decir, abstenerse de que los actos del sujeto puedan dañar a otros. No hay, pues, actos buenos o malos en sí mismos (será malo matar a otro, pero no matarse a sí propio). Ya se adivina que esta teoría viene a coincidir con la ética «consecuencialista», a la que ya hemos aludido.

Ahora bien, el mismo Scheler explica que, junto a esa ética, hay también otra diferente, a saber, la ética “de la convicción” (o “de la decisión”, que dicen muchos, traduciendo mal a Scheler: *Gesinnungsethik*, ética del modo de ver, de sentir), en dependencia de la idea que uno tiene de la moral, admitiendo la moralidad intrínseca de los actos mismos, aun aparte de sus consecuencias. Este último punto de vista es también el de la moral tradicional, según la cual - dice M. Vidal (1991c, p. 422) - objetivamente hablando “el suicidio aparece como una opción claramente negativa al colocarlo dentro de un horizonte de preferencias humanas y humanizadoras”, por varios motivos y en varios aspectos. Es más: el suicidio es moralmente incluso peor y más grave que el homicidio. Esta sorprendente afirmación se basa en el hecho de que, para un individuo, su propia vida es un bien superior a la vida ajena (y por eso existe la norma moral de que uno puede matar en defensa propia). Así pues, si el homicidio es horrible, el suicidio, en teoría, ha de serlo todavía más.

Todos sabemos que, en la mayoría de los casos, el suicidio constituye un acto poco consciente y responsable. Ahora bien, hay un caso en que el sujeto actúa conscientemente, pero hallándose asistido de motivos al parecer tan razonables y de unas circunstancias tales que suprimirían en su acto el carácter de ser moralmente negativo. Es el caso de cuando el sujeto se ve, por ejemplo, acosado de una enfermedad terminal y, creyendo más ventajoso adelantar el momento de su muerte, decide hacerlo. Es la ortotanasia, que ahora vamos a comentar.

La ortotanasia consiste en la decisión que el sujeto mismo toma con respecto a las circunstancias que desea, como mejores, para su propia muerte natural, en cuyo proceso, de algún modo, ya ha entrado. Estas peculiaridades distinguen la ortotanasia (o “muerte correcta”) del suicidio, en el cual la muerte es totalmente artificial y biológicamente descontextualizada.

La ortotanasia, defendida por varios, y relacionada en cierto modo con la eutanasia, con la cual la unen consideraciones comunes, y no exentas de buen sentido, constituye un actual objeto de debate. Defienden la ortotanasia personas razonables, como S. Paniker, el cual incluso ha fundado

una asociación para explicar y difundir esas ideas. Pero nosotros vamos a exponer aquí la teoría de J. Rubio, el cual, en su libro *Ética constructiva y autonomía personal* (1992), habla del derecho de la persona a una «autonomía para morir», que él llama “autonomotanasia”, basada en la libre disposición del individuo sobre las condiciones y circunstancias de la propia muerte. Aduce, en defensa de este derecho “inalienable”, precedentes en la historia humana cultural, como los hay en la antigua Roma.

Se trata del “derecho humano a elegir la propia muerte de forma responsable y solidaria” (p. 297), derecho que ha de ser reivindicado - dice - frente a los tabúes vehiculados por la religión, a las leyes del Estado y a la resistencia de los médicos a colaborar en esos actos (y colaborando, en cambio, en prolongar la vida a veces en unas circunstancias tan onerosas como desesperadas: es la “distanasia”). Se trata – dice – de superar o diseñar una nueva cultura de la muerte, por la cual la persona madura y consciente decide sobre el fin de su vida, de un modo personalmente responsable (en congruencia con el proyecto de vida que ha ido desarrollando) y teniendo la debida solidaridad con los demás y coherencia con las propias creencias y sentido de la vida. “O que, al menos – ya que estamos hablando de mínimos -, no contradiga o sea disonante con su trayectoria axiológica global” (p. 305). J. Rubio entiende que “la autonomía moral para morir, como continuación y culminación de la autonomía moral para vivir», es un «derecho humano fundamental” (p. 307).

Podríamos hacer aquí algunas reflexiones, que también valdrán para el caso de la eutanasia. Desde instancias religiosas se recuerda, razonablemente, que el hombre no es dueño de su vida, sino solo un depositario de la misma, de modo que carece de un derecho absoluto sobre ella. La vida sería un medio que se le proporciona para que así pueda realizar unos valores superiores, que serían el fin de su vida, de la cual no podrá disponer, pues, como le plazca. Esta misma concepción puede defenderse también desde un simple humanismo. En todo caso parece claro que la vida constituye un valor humano superior a otros como pueden ser el bienestar, el goce y hasta la propia felicidad, de tal manera que constituiría una inversión de valores (es decir, un acto inmoral) el posponer la vida a esos valores.

La eutanasia. Con respecto a lo anterior también suele decirse que la vida es un bien superior a la “calidad de vida”, y este principio es el que haría inmoral tanto la eutanasia como la ortotanasia, las cuales quieren fundarse precisamente en una prioridad de la calidad de vida como valor, cosa que parece muy cuestionable.

Los contrarios a la eutanasia suelen invocar, aparte motivos religiosos, el de que la muerte constituye un proceso natural, y no es lícito torcer el curso de la naturaleza en asuntos tan graves, erigiéndose uno en señor de la vida y de la muerte (y de la de los demás). Los otros argumentarán que la naturaleza no siempre actúa bien, y precisamente ahí está la razón humana para corregir la naturaleza y, así, conseguir algo mejor. Dice M. Vidal (1991c, p.507) que la cuestión es compleja porque se trata de respetar y conjugar no un solo valor, sino estos dos: 1.º el respeto a la vida humana, y 2.º el derecho a morir dignamente. La eutanasia no realiza el primero, y la distanasia (o prolongación artificial y exagerada de la vida usando adelantos médicos) no realiza el segundo; lo que realiza ambos es la “ortotanasia” (pero tomada no en el sentido que antes hemos visto, sino en el que acabamos de decir).

A menudo se presenta la eutanasia como una forma de humanismo y, bien entendida, puede muy bien serlo. El peligro está en que se deshumanice, por los abusos a que muy fácilmente puede dar lugar. Aparte de que conviene profesar una doctrina antropológica de valoración del dolor, como elevador del alma y purificador de la misma, que debe ser muy tenida en cuenta, aun en un plano simplemente humanista. La evitación de todo dolor y de toda molestia, tanto por parte del propio paciente como de quienes lo cuidan, se sale de los esquemas de una vida íntegra y digna. No se trata de ser mártir ni de hacer mártires, pero tampoco de rehuir cobarde o egoístamente la prueba del dolor, que acrisola las almas.

El otro punto de vista, el que defiende la eutanasia y el derecho a decidir sobre la propia muerte, descansa sobre un concepto de libertad omnímoda, en que el sujeto humano decide más allá de la naturaleza y de los valores. Por eso J.M.^a Barrio (1996, p. 275) dice que “este concepto prometeico de libertad humana responde a las exigencias de un discurso más retórico que teórico”, pues “un pleno dominio sobre sí, excluyente

de cualquier cortapisa, es una ilusión de libertad”, que desconoce el sufrimiento, el cual, si bien puede destruir al hombre, puede también enriquecerle profundamente, pues “sufrir es elevar un acontecimiento meramente biológico a una categoría moral superior” (p. 277).

Conclusión

Hemos pretendido llamar la atención sobre la complejidad teórica de las cuestiones morales humanas y reflexionar sobre ciertos derechos humanos con la intención de promover el rigor en su conceptualización. Aparte de discutir la noción del derecho, nuestro análisis se ha enfocado, particularmente, en los derechos del poder equivocarse, de la huelga, de la desobediencia civil y la objeción de conciencia, de disponer del propio cuerpo, el de la opción sexual, así como el derecho al aborto y el de poder poner fin a la vida personal. No aspiramos a dar aquí soluciones finales, sino a profundizar en el estudio crítico de los temas.

Bibliografía

- Barrio, J. M. (1995). La ética de la decisión, o la vuelta de Prometeo: Notas para una reflexión bioética. *Cuadernos de Bioética*, n.º 2, pp. 196-203.
- Barrio, J. M. (1996). La eutanasia. Una reflexión antropológica. *Cuadernos de Bioética*, n.º 3, pp. 275-80.
- Bonilla y San Martín, A. (1897). *Concepto y teoría del derecho*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- Canto-Serber, M. (Dir.). (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: P.U.F.
- Descartes, R. (1983). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Barcelona: Orbis.
- Jolivet, R. (1959). *Tratado de Filosofía Moral*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Popper, K. R. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintana Cabanas, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J.M. (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J.M. (1995). *Pedagogía Moral. El Desarrollo Humano Integral*. Madrid: Dykinson
- Quintana Cabanas, J.M. (1998). *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson

- Rawls, J. (1995, 2.^a Ed.). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio Caracedo, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid: Tecnos.
- Sádaba, J. (1997). *Diccionario de Ética*. Barcelona: Planeta.
- Tomás de Aquino, Santo (1959). *Suma Teológica*. Madrid: B.A.C., Tomo III (2.º).
- Vidal, M. (1991a): *Moral social*. Madrid: PS Editorial.
- Vidal, M. (1991b): *Moral del amor y de la sexualidad*. Madrid: PS Editorial.
- Vidal, M. (1991c): *Moral de la persona y Bioética teológica*. Madrid: PS Editorial.

Maria Formosinho

Universidade de Coimbra

CRISE NA EDUCAÇÃO: DILEMAS E DESAFIOS

Introdução

Se na contemporaneidade esmorecem os discursos triunfantes sobre a capacidade redentora e socialmente mobilizadora da Escola, importa que nos interroguemos, na continuidade de reflexões de há muito entretecidas, sobre os potenciais fundamentos do sentimento generalizado de *crise*, que acompanha a deserção das esperanças iluministas postas na educação. Como relembra Sacristán (2002, p. 47), se a utopia pedagógica perdeu credibilidade tal decorre dos ataques endereçadas ao autoritarismo das práticas formativas, ao reconhecimento das funções discriminativas do currículo oculto e à desmistificação da voracidade controladora da escola, que fizeram suspeitar do seu poder de libertação pessoal. Neste concerto de críticas e suspeições que recaem sobre a instituição escolar alinham-se, ainda que por distintas razões, diferentes vozes, umas representativas de um certo conservadorismo religioso, outras mais desencantadas com o ritmo da inovação, que destacam a profusa mas insuficiente qualidade do ensino, evidenciando as limitações do próprio sistema institucional para operar transformações dinâmicas dentro das novas exigências postuladas por uma educação de massas. Numa versão mais extremada, as críticas endereçadas à instituição escolar questionam a sua relevância social e apelam à desescolarização (I. Illich, 1971); de forma menos radical, e sustentada empiricamente, as teorias da reprodução (Bourdieu, 1964; Bourdieu & Passeron, 1970) evidenciam os mecanismos institucionais e pedagógicos que servem de sustentáculo à reprodução da diferenciação social, induzindo o insucesso

e o abandono escolar nos grupos mais desfavorecidos ou, então, a escolha de fileiras menos prestigiadas.

Paradoxalmente, no início da segunda década deste novo século, a sociedade que se tornou ávida de credenciação, contrariando as profecias da desescolarização, vê colapsar o otimismo em torno do poder socialmente transformador da instituição escolar. Nesta falência de expectativas, a que a própria reflexividade crítica e os estudos empíricos compelem, projeta-se cada vez mais a Escola como um subsistema social, assumindo-se plenamente que os efeitos dinâmicos da sua ação transformadora permanecem condicionados por outras configurações societais de recorte mais amplo.

1. Educar sem projeto: O fim das metanarrativas fundacionais na emergência dos novos tempos

Diríamos, assim, que o sentido de crise em torno da educação torna-se figurativo e cumulativo das denúncias e críticas emanadas em momentos sucessivos e de quadrantes diversos relativamente aos vários disfuncionamentos de um sistema que se foi ampliando, a jusante e a montante, ao mesmo que se fragilizava por força desses mesmos ataques dirigidos tanto às políticas educacionais quanto ao âmbito pedagógico e organizacional da sua concretização. Verdade, ainda, que impulsionada pela própria lógica de expansão que a movia, desde há meio século, sustentada na teoria do capital humano (Schultz, 1961), a ideologia escolar vê goradas as suas previsões na nova conjuntura económico-liberal que desregulou os mercados financeiros, tornando cada vez mais precárias as condições de contratação salarial.

Remeta-se ou não esta condição para os efeitos perversos da globalização, a precaridade crescente que atingiu a generalidade dos sectores profissionais, mesmo os mais especializados e prestigiados, vieram solapar certos pressupostos que haviam inspirado as políticas de expansão escolar, alavancadas numa esperança de mobilidade social, através da educação, que se defrauda. Por tal razão, sabota-se um discurso triunfalista em torno da instituição pedagógica, ao mesmo que se eleva a necessidade de

credenciações no mercado de trabalho e o abandono escolar é encarado como um problema maior de inadaptação nas nossas sociedades de informação. E se neste novo contexto necessariamente se reforça a dimensão profissionalizante e utilitária da instituição escolar, torna-se imperativo rever e revalorizar o discurso moderno sobre a educação para que o sentido utópico desta se não esvazie e a Razão se não extravie nos contornos meramente economicistas do mercado liberal. Como afirma Sácristan: “Será reto del futuro el lograr que el lugar creado en la vida de todos los sujetos por la educación institucionalizada sea llenado com fines com sentido próprio” (2002, p. 48). Neste sentido, haveria que reformular o discurso pedagógico, não só no que à sua dimensão pragmática e tecnicizante diz respeito, mas também repensando-o nas suas funções teleológicas, de forma a tornar emergente a necessidade de novos *metadiscursos* sobre a educação que possam, por um lado, questionar alguns dos postulados do pensamento pós-moderno, e, por outro, revitalizar a própria indagação heurística das novas configurações sociais e culturais que confrontam a educação e a escola. Para tal, importa percebermos, para além das várias críticas pedagógicas e suspeições políticas, as causas substantivas que erodiram os pilares edificantes do projeto cultural da escola, retirando-lhe a base legitimadora de sustentação. Nesta medida, somos obrigados a refazer todo um itinerário a que a modernidade deixou de dar enquadramento dinâmico, pela falência dos seus próprios projetos, mas que a educação em si mesma não pode dispensar, porque fazê-lo obrigaria a denegar-se.

Como afirmámos já, a “crise educativa” advém da incapacidade do sistema institucional para responder adequadamente a uma educação de massas (tratar-se-á, neste caso, de uma incapacidade intrínseca ao próprio sistema), mas relaciona-se igualmente com a desorientação axiológica e a hiperbolização da incerteza que são as marcas vivenciais da contemporaneidade. Invocando a fraseologia de Lyotard (1989), diríamos que as *metanarrativas*, que organizavam e homogeneizavam o pensamento coletivo, perderam o seu poder fundacional e, nesta medida, forçoso é que o próprio discurso pedagógico se relativize por diluição de um certo monolitismo religioso secundado, ainda, por formas de desconstrução epistemológico-filosófica que fizeram abalar o paradigma racionalista-

-positivista que originou o desenvolvimento das próprias áreas ou disciplinas de suporte das Ciências da Educação.

Reconhecendo, é certo, a hipostasiação normativo-prescritiva do próprio conceito de modernidade, é na sua configuração histórica que o devemos apreender para lhe delinear os traços distintivos. Na obra já clássica – *Modernidade e tempo: Para uma leitura do discurso moderno* (1990), Miguel Batista Pereira, tornando compreensível a rutura cultural que os tempos modernos consomem, assinala a *Querelle des Anciens et des Modernes*, suscitada, em 1687, numa sessão da Academia Francesa, como um ponto alto dessa consciência crítica suscitada pela nova mentalidade que brotava desde o Renascimento. Nas palavras do autor, “rompia a consciência de um tempo presente, novo e transitório, que não se pautava pelo carácter paradigmático da Antiguidade e ostentava, relativamente a esta, um sentimento de superioridade alicerçado na convicção de que o primado do presente no ponto de vista das ciências de Descartes e Copérnico arrastaria naturalmente uma maior perfeição da arte dos modernos” (1990, p. 6).

Na verdade, se tanto a Reforma Protestante como a *Aufklärung* e a Revolução Francesa pretenderam outorgar uma autonomia emancipatória ao indivíduo só possível pelo processo de secularização, posto em marcha desde o Renascimento, o próprio *experimentalismo* fundador da ciência moderna, que fez da experiência dos factos o critério primaz da verdade, contribuiu para essa secularização que se destaca como um traço constitutivo da mentalidade inauguradora da Modernidade. Foi, com efeito, através da instituição de procedimentos sistemáticos e controlados para o conhecimento da Natureza, como figuram consagrados no *Novum Organon* de Francis Bacon que se começa a delinear uma separação distintiva entre metafísica e ciência, definindo-se os limites da especulação no que ao conhecimento da natureza se refere. Sendo a Astronomia uma das áreas pioneiras da ciência moderna, foi neste âmbito, aliás, que se suscitou o grande confronto com a autoridade teológica, pela abjuração que Galileu foi obrigado a fazer das suas teses perante a Inquisição.

Norteadas por critérios experimentalistas, a Ciência moderna despoletou a revolução técnico-industrial que o mundo ocidental virá a conhecer, recusando a especulação na procura das causas explicativas dos fenómenos,

conceptualizadas segundo princípios de objetividade que creditam à razão uma dimensão universal, no abandono de todas as crenças confessionais particulares. Tornando-se uma das construções que serviram de sustentáculo ao otimismo do racionalismo moderno e onde o exercício da razão universal mais expressivamente se consubstanciou, o desenvolvimento científico torna-se apanágio da Modernidade e do modelo de Progresso que o mesmo potencia. Com efeito, é pelas descobertas científicas que se começam por reportar à Astronomia e Física que as mentalidades europeias se vão distanciando do modelo da Antiguidade, tomado até então como paradigma, e relativizando o próprio valor da imitação. Pode dizer-se que sem se atingir, ainda, uma consciência generalizada do princípio da mudança nas concepções dos séculos XVI e XVII, como se denotará no Setecentos, a novidade introduzida pela Ciência, promove o sentido do valor epocal e suscita a introdução de uma experiência nova no curso histórico.

Se o desenvolvimento científico não faz senão consagrar o movimento de autonomização da Razão face aos ditames da Fé e da tradição que a agrilhoam, tal não acontece sem que seja devolvida à filosofia uma reflexão sobre a própria racionalidade que lhe subjaz. As dissensões gnoseológicas entre empiristas e racionalistas que percorrem o século XVII, e que o criticismo Kantiano procura superar, traduzem a necessária auto-observação de uma razão emancipada que duvida criticamente de si mesma, segundo os princípios infundidos por Descartes. Porquanto se a ciência examina e interroga a Natureza, tornando previsíveis os fenómenos, a atividade heurística que lhe é subjacente torna-se um reflexo especular da atividade diacrítica que se pretende estender a todos os domínios, na ideação progressista da *Aufklärung*. Esta concepção de progresso assumido como *leitmotiv* da ação coletiva faz conceber o sentido do tempo como irreversível e unifica a concepção que se entretence da história e das suas metas.

Deste modo, se o homem moderno se projeta num futuro que antecipa melhor, tal fica a dever-se a uma confiança renovada na perfectibilidade humana que o faz secularizar a esperança escatológica cristã. Por efeito desta esperança, que invoca a Razão como fundamento, a trajetória moderna projeta-se em novas conquistas nos planos científico, político, social

e económico-industrial, arquitetando o legado cultural que nos coube em tradição. E se a produção industrial faz tornar visível a crescente capacidade operativa humana, por acumulação de objetos e técnicas, é para a empresa de se transformar a si próprio e às instituições político-sociais que cria que o homem iluminista verte as suas esperanças utópicas. Como explica Baptista Pereira (1990, pp.78-79), “a visão teleológica da melhoria progressiva submetia-se ao imperativo prático de uma moralização do futuro, onde reside o Bem Supremo ou o Reino de Deus. Este progresso ético é a condição transcendental e histórica que funda e legitima a atividade política e é regra de todas as ações”.

A noção de Progresso como conceito matriz do ideário iluminista torna-se, pois, o diapasão aferidor do estado civilizacional. Na verdade, é quando o conceito se singulariza e amplia que se torna claramente uma categoria interpretativa do devir histórico, conferindo-lhe um sentido unitário, que faz figurar a Razão moderna como homogénea e hegemónica. E assim, na fratura dos próprios paradoxos que potencia, a Modernidade que aspira à emancipação acaba, por efeito da figuração unívoca que faz da marcha do tempo, a legitimar formas de poder e colonização interna e externa mais tarde denunciadas.

Se o ideário iluminista do Progresso faz aspirar Kant (1795) a uma paz perpétua e leva Hegel (1837) a conceber a história como a expressão dialética de concretização do Espírito Absoluto, tal significa que cada tempo epocal passa a ser subjetivamente vivenciado como a projeção de um futuro antecipado. E assim é que assumida como guia do processo histórico, a noção de Progresso imbuíu de esperança o futuro, determinando a leitura dos vários acontecimentos históricos, interpretados nas suas singulares vicissitudes, como elementos necessários de uma ordem hierarquizada na sucessão do tempo e em crescente espiral. Em correspondência direta com tal noção, a intenção ilustrada de fazer passar todas as produções pelo crivo da razão impulsiona, em todos os domínios, uma renovação resultante da crítica inovadora que pontificou na mentalidade filosófica e científica do século xvii e tornará sedutor, no Setecentos, o sentido meta-histórico e político de *revolução*. Da figuração da Revolução Francesa, vista como a matriz de instauração de uma nova ordem político-social, desprendem-se

perspetivas que marcam indefetivelmente a marcha histórica dos novos tempos e fazem perceber, com acuidade, os paradoxos que impregnam a modernidade ocidental, sabotando as suas esperanças utópicas.

Como escreve Peter Wagner na sua análise sociológica da modernidade, “entre as ideias e as instituições da modernidade existe afinidade, mas não identidade (1997, p. 29), o que significa que a modernidade, enquanto realidade histórica, só parcialmente cumpriu com os desígnios da autointerpretação da normatividade que lhe era inerente. Daí os retratos tão desencontrados da modernidade, que justamente mais não fazem do que aprofundar as potenciais contradições resultantes da sua genealogia mental, como assinala Foucault (1975), ao evidenciar que a *praxis* moderna, incorporando uma tensão entre o intento de emancipação do sujeito e a intenção de controlo, tenderá a reforçar tanto as práticas educativas quanto as de vigilância e exclusão. Se, com efeito, o Sujeito figura na sequência da afirmação cartesiana como a substantividade ontológica da modernidade, é na figuração universal da Razão que o mesmo é entendido, segundo uma “mathesis” redutora que torna unívoca a interpretação da sua dimensão antropológica e histórica.

Nesta perspetiva, e nas palavras de Weber, “o conceito de *repressão da utopia liberal*, do controlo e da limitação das suas consequências é de capital interesse para qualquer compreensão da modernidade” (1997, p. 32). Ou seja, se é reconhecido que, na sua facticidade, as instituições não cumpriram com os desígnios do projeto da modernidade, há igualmente que entender que, para além das contradições inerentes ao distanciamento entre o discurso e a *praxis*, a própria linha do projeto, na sua complexidade, incorporava a ambiguidade com que a realização histórica o confrontou. Foi, aliás, nesta linha de análise hermenêutico-crítica que Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1947), M. Marcuse (1964) e Michel Foucault (1963; 1975) prosseguiram ao contestarem a inteligência instrumentalizante da razão moderna, denunciando, por tal facto, a aliança comprometedora entre a razão instrumental e as formas organizadas de controlo social que sujeitam os indivíduos, numa indissociável conexão entre os discursos científicos e o poder. Se liberdade e controlo/sujeição se assumem, assim, como facetas da mesma modernidade ou das múltiplas

modernidades, que o ideário iluminista configurou, é um facto que o próprio conceito de Progresso, que sustenta esse ideário, vai incorporar uma dimensão histórica e antropobiológica com o evolucionismo de Darwin. Com efeito se, para a técnica moderna, o progresso se inscreve numa lei serial em que o produto ulterior supera o precedente segundo os critérios da própria técnica, e torna evidente o processo cumulativo que lhe é inerente, a nível orgânico parecem inscrever-se mudanças orientadas num sentido anti-entrópico que se referenciam a mecanismos adaptativos que regem as interações com o ambiente e fizeram progredir o homem na escala animal. Ou seja, a própria diferenciação das espécies implica uma dimensão histórico-evolutiva que permite uma hierarquização das características ou traços referenciada a critérios empiricamente comprovados que a própria evolução torna evidentes.

Verdade é que se no plano biológico o Homem começa, por influência das correntes evolucionistas do século XIX, a autopercecionar-se como fruto de uma dada evolução, no plano sociológico e cultural a própria ideia de educação começa a ser representada como força motriz da transformação individual e coletiva que há que propulsionar. Emanada deste projeto de autotransformação que o sujeito moderno reivindica, a edificação escolar consolida-se e readquire novo sentido perante as crescentes exigências sociais despoletadas pelo desenvolvimento industrial e técnico do final do século. Nas suas intenções metateóricas e práticas, o movimento da Educação Nova, que vai lançando as bases de uma Pedagogia Científica no dealbar do século XX, vai claramente incorporando, como legado, a utopia progressista que a vocação ilustrada da modernidade patenteou. Se não fora como realidade tangível universal, pelo menos como paradigma normativo da sociedade ocidental que informou os discursos e reflexões que se foram entretecendo em torno da renovação escolar.

Não será, pois, por acaso que o discurso científico sobre a educação emerge com intenções reformistas, num contexto sócio-histórico que as solicita. Querendo fundar a prática pedagógica nos conhecimentos psicológicos sobre a criança, a Escola Ativa provocou uma rutura epistémica e prática com o modelo educativo tradicional, que se revelava inadequado às necessidades laborais e ao sentido do progresso a que a

sociedade almejava na transição de século. Como escrevemos já (2006, p. 233), esta rutura consignada como uma “revolução pedocêntrica”, na expressão de Claparède (1920), foi conduzida quer em nome da cientificidade, quer assumindo uma racionalidade normativa que figurava o projeto da Modernidade. Acontece que as novas realidades tecnológico-sociais e ideológicas, que marcam o tempo presente, tendem a fraturar os pressupostos dessa racionalidade, suscitando novas imagens reflexivas do indivíduo e da sociedade. Nesta medida, somos obrigados a refazer todo um itinerário a que a modernidade deixou de dar enquadramento dinâmico, compreendendo que é a própria tradição cultural inaugurada com o Iluminismo que agora nos exige uma refundamentação do projeto educativo, continuando a marcha por si inaugurada, mesmo que noutros moldes. Ou seja, torna-se, sem dúvida, necessário repensar o próprio horizonte utópico, para que nos remete, em última instância, qualquer projeto educativo, no contexto das mutações históricas contemporâneas que indiciam hoje a falência do projeto modernista na sua representação metateórica.

2. Da crise à utopia: repensar a educação no contexto da pós-modernidade

Se na gênese do pós-moderno não há propriamente uma continuidade histórica, como assinala David Lyon (2005, p. 33), verdade é que a denúncia das contradições da modernidade encontra raízes longínquas e serve de referência. Não sendo nossa intenção apreender as várias facetas em que o pensamento pós-moderno se exprime, somos remetidos ao eixo da sua configuração, se percebermos que, como afirma David Harvey (1996, p. 27), “no começo do século XX, e em especial depois da intervenção de Nietzsche, já não era possível dar à razão iluminista uma posição privilegiada na definição da essência eterna e imutável da natureza humana”.

Na “morte” anunciada de Deus antecipa-se a efemeridade caótica da “vontade de poder” que dilui a racionalidade iluminista ordenada pela ciência e pela moral, atribuindo uma função crucial à estética e à arte. Como escreve Maria José Cantista (1984, p. 43), “o artista é o verdadeiro metafísico,

captador da *tragicidade* do real, e, portanto, do carácter ilusório, secundário e instrumental da individuação apolínea: cristalização superficial de um fundo irrepresentável, absolutamente voluntarioso, puramente energético”.

Se a “destruição criativa”, para que remete a figura mítica de Dionísio, entroniza o poder vanguardista do artista, é também o conjunto de referências iluministas, ordenadoras do tempo e da história, que são vorazmente trituradas no niilismo trágico a que conduz a extinção metafísica. Se não podemos, por tal razão, aspirar a uma visão unificadora da realidade, o relativismo axiológico e o pragmatismo tornam-se as únicas respostas possíveis, sendo precisamente essa derrota de um pensamento hierarquizante e organizador que Habermas pretende combater em defesa do próprio projeto setecentista. Aliás, antes de Nietzsche, Marx e Engels (1848) denunciavam já no *Manifesto Comunista*, a tendência autofágica da mentalidade mercantilista que o capitalismo perpetra, fazendo evanescer a solidez ontológica do mundo, em prol de representações ideológicas que sustentam os interesses burgueses. Se a ideia de esgotamento da modernidade se patenteia pois, já nos finais do Oitocentos, na reflexão crítica de certos autores, será na segunda metade do século XX, quando o consumo explode e fazem aparição as novas tecnologias de informação e comunicação, que se observa uma extensiva mudança social e cultural que se identifica com uma nova fase epocal.

Não sendo unívoca a interpretação que é feita da pós-modernidade há, segundo os autores, um conjunto de elementos que indiciam a instauração de uma nova tessitura mental, assinalada, na sua essência, pelo que Lyotard, como já referimos, designa ser a extinção do poder fundador e legitimador das grandes *metanarrativas*. Será, sem dúvida, esta ausência de referência aos grandes relatos laicos ou sagrados que configuram o sentido interpretativo das atividades humanas e do curso da história que servirá de pano de fundo à nova mentalidade, caracterizada pela fluidez do pensamento e pela relatividade axiológica, na impossibilidade de referenciação a uma qualquer transcendência, que permanecia ainda incorporada na razão secularizada da modernidade.

Nesta “travessia do pós-moderno” (Zajdsznajder, 1992), diríamos que, por efeito da conjugação de várias coordenadas sociais, técnicas

e ideológicas, somos confrontados com uma fratura da racionalidade moderna. Como expressivamente evidencia o autor citado, a visão pós-moderna destrói a substantividade epistémica que demarcava os limites entre as áreas disciplinares do saber, as fronteiras entre práticas sociais, e as identidades grupais ou individuais pré-definidas ou autoassumidas. Esta perda de essencialidade decorrente do abandono da possibilidade de referência a qualquer transcendência, atingiu não apenas o domínio do sagrado, como proclamou Nietzsche, ao enunciar a “morte de Deus”, mas o próprio domínio da ciência. É que se é um facto que a ciência abandonou o pensamento metafísico e fez do experimentalismo a base de suporte da formulação das leis, estas não deixam de ser representadas na sua dimensão universalizante, como figurações essencialistas de uma natureza que não muda, captadas por um Sujeito também ele universal, indemne a qualquer influência contextual. Na verdade, a definição do próprio estatuto epistemológico do saber é, na perspectiva de Lyotard, um dos eixos da mutação operada na pós-modernidade, nesta aliança cada vez mais estreita entre ciência e técnica, que dilui a aspiração ao universal, pelo próprio cálculo estratégico e contextualizado a que a técnica obriga.

Se a perda da essencialidade e da fundamentalidade se conotam, assim, com a transição para a pós-modernidade, como sintomas de uma crise da racionalidade, o mesmo pode ser dito, como enfatiza Maria José Cantista (1984), do hiato incolmável entre a *teoria* e a *praxis*, num distanciamento patente entre um saber que se inflete num tecnicismo de recorte positivista e um viver em que a razão se torna átona relativamente aos fins da ação. Evidentemente que esta cisão tem prenúncios históricos, mas atingiu o seu paroxismo na conjuntura presente, fazendo figurar como reducionista a própria racionalidade instrumental que interpreta univocamente o sentido iluminista de Progresso e dilui o sentido da própria ação, na ausência de qualquer referente que não lhe seja iminente. Nas palavras de Cantista, “a desteleologização do mundo, a sua pura quantificação homogênea, reverte sobre a ideia que o homem tem de si mesmo. Ausente a tensão teleológica, fica a simples relação de meios com meios, num indefinido processo que não alcança verdadeiras metas. Se o homem chega a entender-se a si mesmo como meio, então consagra-se

a desorientação” (1984, p. 117). E esta afirmação permeabiliza as várias críticas que se podem fazer à hipertrofia do tecnicismo hodierno, em que a representação do sujeito humano se reduz ao objetualismo fáctico que o anula na sua especificidade de agente livre e construtor da história.

Uma vez que a crise da racionalidade moderna abala a consciência crítica do nosso tempo, é segundo ângulos diversos que a mesma é entendida, havendo autores, como A. Giddens (1994) que apresentam a pós-modernidade como uma radicalização de algumas facetas que já estavam implícitas na própria modernidade, enquanto outros entendem-na como uma rutura que a consuma, no anúncio de uma nova era. Assim, para Pietro Barcellona (1992, p. 15) “a modernização dissolve a estrutura contraditória do moderno, a sua ambivalência entre a assunção forte do indivíduo livre (e produtor de sentido e de ordem) e a racionalidade objetivada na forma do cálculo da relação entre meios e fins (...). A modernização tende a superar as aporias do moderno e, em especial, a tensão entre indivíduo particular (Eu) e o mundo, entre teoria e praxis, entre saber e técnica”. Na sua perspetiva, a pós-modernidade apresentar-se-ia como “o acabamento da modernidade”, pela exacerbação do uso instrumental e funcional da razão, que converte toda a teoria numa “autolegitimação da técnica segundo o critério da eficácia do resultado” (Ibid., p. 16). Artificializando ainda mais o contexto e ritmo da vida humana, graças à informatização que acompanha a fase do “terceiro capitalismo”, a pós-modernidade tende para uma sobrevalorização da lógica produtiva em todas as esferas da atividade, deslegitimando formas mais arcaicas ou comunitárias de vinculação. Perdida a significação primordial da relação ao mundo e aos outros nesta lógica cambial, que outorga aos sujeitos um simulacro de liberdade pela possibilidade de escolha numa paleta pré-definida de opções, o mundo pós-moderno dissolve a historicidade das significações culturais, transformando-as em produções do mercado. Nesta medida, e porque corroída do interior a própria ideia de comunidade, como matriz originária de um tempo histórico que se constrói, “o destino da modernidade, da sua contradição originária, parece cumprir-se no monismo de um sistema funcional e autorreferencial: um sistema capaz de autogovernar-se à margem de qualquer finalidade externa e de

toda a referência a vinculações de conteúdo” (Ibid. p. 28). Ou seja, uma lógica funcional redutora e tentacular, presente já na modernidade, teria ganho novo impulso e forma com a informatização e proliferação dos novos meios tecnológicos de comunicação. Razão pela qual, os *media* se apresentam como formas persuasivas, mas desmaterializadas de poder que definem antecipadamente a margem possível de conflitualidade e homologam discursividades antinômicas que fazem parecer transparente ou tornam individualizante o recíproco antagonismo dos locutores coletivos.

Certo é que a pós-modernidade, ainda que referindo-se a um distanciamento crítico da modernidade, que põe em questão o seu racionalismo coercivo – libertário e contesta a sua trindade laica de progresso, ciência, razão, está relacionada com um conjunto de mudanças sociais que acompanham a disseminação das novas tecnologias de informação. Na perspectiva crítica de Baudrillard (1997), por força da ação dos novos meios de comunicação, encontramos-nos numa situação de “hiper-realidade”, em que esbatida a distinção entre os objetos e as suas representações só nos restam *simulacros*, que não se referem senão a si mesmos. Na perspectiva de Lyons (1999, p. 42), esta autorreferencialidade devolver-nos-ia a uma perda ainda mais radical do que aquela a que faz alusão Max Weber, ao invocar o “desencantamento do mundo” operado pela racionalização moderna. E se, de forma consistente, o pensador francês nos acutila com a ideia da “extinção” do real e da própria tessitura social que nele se ancora, outros investigadores, como Manuel Castells (2004), insistem na transformação do social que tem vindo a ser suscitada pela tecnologia digital.

Sem sombra de dúvida que as novas tecnologias de informação têm implicado profundas metamorfoses a nível cultural, societal e económico, sendo que a emergência da comunicação de massas é um dos aspetos configurativos da cultura contemporânea. Com efeito, a interconexão entre os operantes sociais, económicos, técnicos e culturais deve ser sempre considerada como denota Lyons (1999, p. 45), para quem “a ideia de que há que repensar, rever ou repudiar a modernidade não está desligada das condições sociais reais criadas devida à proliferação das tecnologias informáticas ou das conquistas conseguidas pelo capitalismo consumista”. E, neste sentido, todos se acordam em considerar que a cultura global

que se configura com as novas tecnologias de informação e comunicação exerceu, sem dúvida, uma ação erosiva nas hierarquias culturais estabelecidas entre “cultura de massas” e “cultura de elites”, recompondo uma outra paisagem cultural.

Aliás, de forma visionária, esta mutação cultural provocada pelos *mass media* tinha já extensivamente analisada, na década de 60, por MacLuhan, que havia publicado, em 1964, a conhecida obra *Understanding Media*. Salientando o poder da televisão como meio mediático, por excelência, o conceito de *aldeia global*, que foi introduzido pelo investigador, tornou-se verdadeiramente paradigmático da mutação histórica que havia sido acionada por este novo meio eletrónico, que punha fim ao domínio da “Galáxia Gutenberg”, dominada pela escrita e pelo sentido da visão. E assim se a invenção da imprensa se tinha tornado o pilar da modernidade e o instrumento essencial de formação das mentalidades, a cultura televisiva constituiria um modelo consumado de uma *cultura de massas*, que alguns veem como uma grande evolução social e outros, de forma crítica, consideram constituir um retrocesso cultural. Para Vattimo (1991, p. 12), os meios de comunicação desempenharam um papel determinante no nascimento da sociedade pós-moderna, fazendo explodir diferentes cosmovisões que tornam problemática uma conceção centralizada da história. Devido a esta fraturação, a sociedade mediática não apresenta uma conceção centralizada e unitária da história, constituindo esta impossibilidade o dado fundador da própria pós-modernidade, que deixa de se reger por um ideal ilustrado de emancipação, diluído que se apresenta o próprio sentido da densidade ontológica do real. E é refletindo sobre esta perda que o autor comenta: “Por conseguinte, se com a multiplicação das imagens do mundo perdemos o *sentido da realidade*, como se diz, não é no fim de contas uma grande perda. Por uma espécie de perversão da lógica interna, o mundo dos objetos mensuráveis e manipuláveis pela ciência técnica (o mundo do real, segundo a metafísica) tornou-se o mundo dos produtos comerciáveis, das imagens, o mundo fantasmagórico dos meios de comunicação” (1991, p. 16). Donde, se poderá afirmar, em seu entender, que a realidade é, na figuração dos *media*, o fruto de uma contaminação de imagens, que nenhuma transcendência metafísica

suporta. E se, na pluralidade de vozes que congregam há traços de novas formas de emancipação dos até hoje “silenciados”, há também ecos de trivialização e de uma formatação homogeneizante das mentalidades que são contrárias ao próprio sentido de autonomia dos sujeitos a que a vocação ilustrada aspirava. Com efeito, se como Bauman (2007), nos faz crer, e de um modo não muito diferente Lipovsky (2004), as novas estratégias de flexibilização se afiguram compatíveis com a sociedade contemporânea de consumo, e a divisão capitalismo / comunismo parece ultrapassada no que foi a queda do Muro de Berlim, importante se torna que o sentido da liberdade se não reduza à exclusiva liberdade de consumo, no esquecimento das novas formas de exploração e opressão que se tornam patentes nas estratégias economicistas do capitalismo neoliberal. E se a reflexão sobre o pós-moderno deambula entre o desencanto e a utopia, interpretada que tem sido por várias vozes, torna-se mais do que evidente que as suas facetas são múltiplas e que a sua leitura nunca pode ser unívoca. Nesta ordem de ideias não deixava David Harvey (1997) de acentuar a fragmentação e a fluidez que a caracterizam e que decerto impedem que o fenómeno possa ser cabalmente compreendido dentro de uma perspectiva puramente marxista, que inscreve a pós-modernidade dentro da lógica cultural de um capitalismo tardio, ou dentro de uma perspectiva que se aliene das forças político-produtivas e obnubile as opções políticas ocultas nas novas tecnologias da informação e da comunicação. Torna-se importante, com efeito, que consideremos como reducionistas as interpretações da pós-modernidade que tendem a assumi-la como uma mera crise identitária sem ter em consideração a conexão dos vários sistemas envolvidos e o fio histórico que a liga à própria modernidade.

Nesta perspectiva, se a pós-modernidade catapultava uma proposta de revisão da modernidade no que se refere aos seus intentos totalizadores e hegemónicos, verdade é que a modernidade na sua relativização e fluidez não deixa de gerar críticas entre os filósofos como Jürgen Habermas, que intenta uma nova dialética da ilustração contra o risco de uma nova desumanização perpetrada em nome de um individualismo relativizante. Para o filósofo, a modernidade é um projeto ainda incompleto, que haveria que restabelecer nos seus intentos emancipatórios, à semelhança

de Giddens que não considera que a pós-modernidade possa representar uma superação da modernidade propriamente dita, pois não radica num novo projeto. Também Charles Taylor (1992) defende alguns aspetos do legado iluminista se bem que reconheça o que considera serem os males da modernidade. De forma elucidativa, numa revisão sinóptica das análises sobre a pós-modernidade, Lyon (2005, p. 163) considera que “o debate pós moderno obriga-nos a formular juízos sobre a própria modernidade, questionando-se sobre se ao secularizar a providência em progresso a modernidade não terá suscitado um processo em rutura que antecipa o niilismo”. O mesmo autor interroga-se sobre se se torna possível, ainda, pensar no âmbito do marco reflexivo da modernidade, como incitam Taylor e Habermas, ou se não estamos definitivamente compelidos a considerá-la consumada, abdicando do seu intento progressista e conformando-nos a viver numa hiper-realidade associal invocado por Baudrillard. De forma subtil e irónica, interroga-se sobre se esta nova era não constitui uma espécie de recuo aos tempos pré-modernos, com a sua própria sabedoria e dilemas. E de forma conclusiva aponta que é possível considerar hoje como atuantes no mundo contemporâneo facetas pré-modernas, modernas e pós-modernas, numa consciência plena de que a pós-modernidade terá ela própria de ser contextualizada historicamente. Uma releitura da sociedade contemporânea obrigaria, assim, ao aprofundamento das próprias contradições do capitalismo tardio, em que a proliferação do consumo cresce concomitantemente com os riscos e a incerteza produzidos pela flexibilização laboral e um crescente desemprego.

Aliás, tornando claro que a pós-modernidade só se pode compreender dialeticamente, há quem auspiciosamente intente fazer emergir o próprio conceito de “transmodernidade” como tentativa superadora da crise pós-moderna. Como escreve Rosa Rodríguez (2004, p.10) o seu fundamento não se encontrará “no conhecimento metafísico da verdade, mas antes no pacto gnoseológico dos sujeitos que constituem uma racionalidade que lhes permite interpretar a realidade e transformá-la”. Com efeito, se a razão se debilitou e a autonomia do sujeito se esvaiu na ação demolidora da crítica pós-moderna, há que intentar definir alguns ideais regulativos que possam configurar uma normatividade teleológica para a atividade

humana, incluindo a atividade pedagógica. Como é evidente, o novo paradigma emergente não pretende figurar como uma panaceia para todas as aporias suscitadas pela “crise” da racionalidade do pensamento moderno, mas inscreve o seu projeto na consciência histórica das experiências trágicas que as visões totalizantes do passado originaram. É, pois, numa cosmovisão que perdeu os seus marcadores ontológicos que a transmodernidade se delinea, tornando-se permeável a uma normatividade que se assume como enquadramento básico de re-estetização da existência. No cometimento que a liberdade nos impõe de fazer da história individual e coletiva um “processo em aberto”, a transmodernidade almeja desenvolver formas de racionalidade plural e estratégica que consubstanciam o intento de emancipação dos indivíduos no novo contexto económico e cultural que é o da atual globalização. Deste modo, a contínua presença de fluxos e conectividade que descentraliza os espaços territoriais, e deslocaliza o efeito das ações individuais, desenraíza-nos das configurações modernas da própria identidade, intimados que somos a redefinirmo-nos em contextos cada vez mais latos, fluidos e plurais. Ou seja, o horizonte teleológico, para que o discurso metateórico a nível pedagógico deve apontar, não pode, como é evidente, dissociar-se da análise da realidade político-social nem olvidar os recursos tecnológicos operantes na conjuntura presente, como não pode também olvidar o legado cultural que a própria Ilustração nos deixou como herança.

3. Das novas configurações sociais e culturais aos novos desafios para a educação: Rumo a um novo conceito de humanismo pedagógico

No sentido de pensar os novos desafios que se colocam à educação, podemos dizer que somos hoje confrontados com referenciais completamente distintos que apelam à necessidade de eclosão de um novo “humanismo” pedagógico que oriente a sua reflexão emancipadora para as exigências sócio-históricas da contemporaneidade. Como marcas historicamente inovadoras que singularizam a nossa época podemos destacar como relevantes para a educação: a crescente informatização das ativi-

dades laborais, propiciada pelos novos meios tecnológicos; a crescente multiculturalidade das sociedades, resultante dos fluxos migratórios; a crescente importância do conhecimento como fonte de produtividade económica. E acima de tudo o crescimento exponencial da comunicação através das redes sociais informatizadas, que podem vir a desempenhar um papel relevante na criação de uma consciência coletiva que agregue consensos em torno de determinadas questões.

Torna-se evidente, já hoje, que o fenómeno da *mundialização* ou globalização tem vindo a afetar de modo significativo os processos de educação e formação. Encarado numa perspectiva mais otimista que apontará para o horizonte utópico de um sentimento identitário de planetarização ou numa perspectiva mais crítica que denunciará a crescente hegemonia dos poderes económicos ocultos, o facto é que o fenómeno da globalização se recorta com uma incidência crescente na organização dos sistemas educacionais e nas próprias ideias que podem vir a ser determinantes na formação em geral. Com efeito, se se denotam ainda notórias assimetrias no acesso à educação entre os países tecnologicamente avançados e os países ditos subdesenvolvidos, a imposição de uma escolaridade obrigatória para as massas tem vindo a emergir como um processo de difusão global fortemente condicionado pela influência de organizações internacionais de cariz governamental, e não governamental, e podemos afirmá-lo, também, pelas próprias pressões económicas de um mercado laboral mundializado que tenderá a procurar mão-de-obra qualificada a preços cada vez mais baixos. Assim é que, de forma sensível, a pressão da mundialização dos mercados, em convergência com a ação dos organismos internacionais, tem vindo a padronizar as disciplinas e conteúdos curriculares (A. Teodoro, 2003). Denunciem-se ou não as falácias inerentes a esta normatização, suportada por estudos comparativos, verdade é que a própria aplicação internacional de testes comparativos para avaliação dos conhecimentos escolares pressupõe, necessariamente, índices de convergência relativamente aos objetivos didáticos e aos conteúdos programáticos que devem ser lecionados a uma determinada faixa etária.

Norteados por padrões internacionalmente reconhecidos, o modelo globalizado de educação, que tende crescentemente a impor-se, é isomorfo

do próprio esforço de *didatização* da atividade educativa. Esta didatização, sendo fruto do próprio desenvolvimento das Ciências da Educação, tenderá a impor-se como uma configuração das várias atividades formativas, postulando que estas se rejam por uma planificação antecipada de objetivos e estratégias criteriosamente planificadas. Admitindo que alguns efeitos já sensíveis do fenómeno da globalização possam ser potencializados, de forma dinâmica, no sentido de uma crescente planetarização, haverá que reconhecer também os riscos inerentes a uma política económica neoliberal de expansão do mercado educativo. Por tais razões, haverá que sopesar no espectro dos desafios que se perfilam à educação, no século XXI, as dimensões positiva e negativa de um fenómeno como a *globalização*.

É para todos evidente que este fenómeno, sendo de cariz económico-político, foi possibilitado e induzido pelas novas tecnologias de informação como a Internet, que permitem a comunicação imediata entre entidades e organismos situados em distintos espaços geográficos do Globo. Redimensionando o espaço político-geográfico de forma a potenciar o conceito de *aldeia global* referenciado por McLuhan, as novas tecnologias de informação têm vindo a ter um impacto social que inevitavelmente nos levará a um redimensionamento das próprias instituições e práticas no domínio educativo. Todavia, não podemos esquecer que, sendo um fator de primeira importância na estruturação das identidades individuais, o acesso universal à educação escolar figura, no Ocidente, como um triunfo do projeto ilustrado de emancipação dos indivíduos que não poderá ser questionado, de forma alguma, por uma visão meramente mercantilista da educação.

Não obstante todas as críticas endereçadas à instituição escolar, foi o projeto educativo moderno que intentou valorizar a educação como uma ação sistemática e planificada, substituindo às hierarquias de origem social, a hierarquização da formação que gerou uma sociedade mais aberta e dinâmica. Como relembra Gimeno Sacristán (2002, p. 44), este é um legado cultural de que nenhum discurso sobre a educação pode prescindir na contemporaneidade, mesmo havendo antes que acentuar a maior latitude de funções dos sistemas educativos formais, por imperativo das crescentes exigências sociais. Sendo nóculo de uma prática política e não um mero processo técnico-instrumental, a educação escolar

tem de ser perspectivada nas múltiplas conexões com as várias formações sociais estabelecidas, para lá das próprias fronteiras institucionais.

Sem dúvida que, na atual sociedade de informação, a escola vê-se cometida a funções cada vez mais complexas e com uma exigência imperativa de formar profissionais adaptados a um mercado laboral cada vez mais instável e com menor amplitude integrativa. Frente à emergência de um “pensamento único” que nega qualquer hipótese alternativa ao modelo capitalista neoliberal, a reflexão pedagógica tem de rumar entre os escolhos de um darwinismo social para onde a projeta a lógica do mercado mundializado e a opção integradora de um projeto ilustrado que falha, no entanto, nas várias vicissitudes da sua concretização (F. Imbernón, 2002, pp. 76-78). Por isso, as instituições educativas têm que potenciar uma socialização do conhecimento, dentro de parâmetros reflexivos que não sejam os do mero consumo cultural nem os de uma preparação profissionalizante que minimize a dimensão cívica da formação. O discurso metateórico da pedagogia não pode, em caso algum, deixar de evidenciar a natureza social do conhecimento, enfatizando a indissociabilidade do cognitivo e do social na construção da inteligência, segundo os próprios desígnios das propostas de Vygotsky. Autodefinindo-se no discurso plural duma lógica multicultural, a escola não pode postular objetivos de “normalização” que não contextualizem os contextos sociais de interação que demarcam as diferenças de cultura.

Ao figurar um projeto emancipatório para a educação não pretendemos, pois, impor qualquer forma de pensamento hegemónico ou colonizador, mas sim recuperar formas de humanismo que articulem discursos críticos segundo uma lógica que não dilua a própria racionalidade da ação na expectativa fundada de projetar historicamente a atividade dos próprios pedagogos e educadores. A escola tem imperiosamente de ser pensada para a complexidade das nossas sociedades de informação, em processo de globalização e, nesse sentido, o modelo escolar tem de ser delineado como heterogéneo, multissocial e multicultural (Formosinho & Reis, 2010). No marco de um “realismo utópico”, a educação escolar tem também de ser perspectivada como uma emanação crítica às formas de socialização propiciadas pelo universo mediático. Se a escola deve contribuir para a formação de

um discurso crítico e reflexivo sobre a realidade circundante, é imperativo que forme os alunos para a análise crítica das informações que, de modo informal, lhe são vinculadas pelos *media*. Na verdade, a omnipresença mediática ao enclausurar o sujeito contemporâneo num simulacro de realidade dá suporte à razão débil dos tempos pós-modernos, tornando evanescente a densidade ontológica do real. Promovendo um pensamento homogéneo, a cultura mediática inculca e legitima valores imediatistas, individualistas e hedonistas que inevitavelmente sabotam o próprio sentido ético das democracias fazendo esquecer a dimensão comunitária e produtiva da cultura.

Conclusão

Reivindicar a singularidade da natureza da educação escolar torna-se crucial se pretendemos recuperar o sentido humanista do discurso pedagógico moderno, pois só a escola tem capacidade para suscitar, de forma generalizada, uma análise reflexiva e crítica, incentivando um processamento hierarquicamente organizado da informação. Com efeito, se a influência da instituição escolar poderá, nalguns casos, tornar-se menos patente que a dos *media*, facto é que só através da educação formal poderão as crianças e adolescentes fomentar um pensamento autónomo que as leve a priorizar a reconstrução de vínculos gnoseológicos com o contexto social e natural envolvente, de que dimanam uma produção crítica de sentido. A crescente virtualização do real produz efeitos na sociedade e no sistema cognitivo humano que há que não minimizar, ao fazer-nos aceder a modalidades de experiência representativa outrora desconhecida e que dilatam o poder dos nossos sentidos. O risco está na alienação a que essa virtualização do real pode conduzir, na fragmentação heteróclita de imagens que suscita e no solipsismo individualista que pode promover. Com os riscos que lhe são inerentes, a crescente virtualização do real faculta-nos, todavia, a dimensão do progresso científico-tecnológico de que somos hoje beneficiários. Podemos considerar que o ritmo acelerado desse progresso comete à escola responsabilidades éticas cada vez mais desafiadoras e exigências acrescidas no campo da formação intelectual.

Bibliografia

- Armaiz, G.G. (2008). *Interculturalidad y convivência. El "giro intercultural" de la filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arregui, J.V. (2004). *La pluralidade de la razón*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Baudrillard, J. (1997). *Le crime parfait*. Paris: Galilée.
- Bauman, Z. (2002). *A sociedade sitiada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bauman, Z. (2007). *A vida fragmentada. Ensaio sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Bauman, Z. (2008). *Modernité et holocauste*. Paris: La Fabrique Éditions.
- Boavida, J. & Formosinho, M. (2002). Educación, ética y posmodernidad. In *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, n.º 4, pp. 167-187.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Calinescu, M. (1999). *Faces da modernidade. Modernismo, vanguarda, decadência, kitsch, pós-modernismo*. Lisboa: Edições Vega.
- Cantista, M. J. (1984). *Racionalismo em crise*. Porto: Livraria Civilização.
- Castells, M. (1999). Flows, networks, and identities: a critical theory of the informational society. In M. Castells; R. Flecha; P. Freire; H.A. Giroux; D. Macedo & P. Willis (Ed.). *Critical education in the new information age*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Castells, M. (2004). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Carvalho, A. D. (2002). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (2010). *Limiares críticos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne/Genève: Payot.
- Connor, S., (1996). *Cultura pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cook, D. (2004). *Adorno, Habermas, and the search for a rational society*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. (1995). *Nietzsche*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições Setenta.
- Eisenstadt, S.N. (2007). *Múltiplas modernidades. Ensaio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Engels, F. & Marx, K. (1997). *Manifesto comunista* (tradução de José Barata Moura). Lisboa: Edições Avante (v.o. 1848).
- Espinosa, E.L. (1999). Notas sobre la sociedad del conocimiento. In F.J.G Selgas & J.B. Monléon (Ed.). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Flecha, R., Tortajada, I. (2002). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In F. Imbernón; L. Bartolome; R. Flecha; J. Gimeno Sacristán; H. Giroux; D. Macedo; P. McLaren, T.S. Popkewitz; L. Rigal; M. Subirats & I. Tortajada (Ed.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.

- Formosinho, M. & Boavida, J. J. M. (1999). «Náufragos» ou «astronautas»? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 1, pp. 5-17.
- Formosinho, M. (2001). Para o repensar de uma ética cívica nas escolas. *Fragmentos de Cultura*, vol. 11, 4, pp. 687-692.
- Formosinho, M. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40 - 2, pp. 225-236.
- Formosinho, M. & Reis, C. (2010). Education in multicultural contexts and the globalization challenge. In A. İşman & Z. Kaya (Coords.), *Proceedings of the International Conference in New Horizons on Education* (pp. 255-261), Junho, Famagusta. Disponível em <http://www.int-e.net/>
- Formosinho, M. & Reis, C. Sousa (2011). A sociedade digital e a (re)construção do humano. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, pp. 477-490.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L' Harmattan.
- Gounari, P. (2009). *A democracia na nova era tecnológica*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harvey, D. (1996). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hegel, G. W. F. (2009). *La Philosophie de l'Histoire*. Paris: Pochothèque (v.o. 1837).
- Honneth, A. (2009). *Pathologies of reason: On the legacy of critical theory*. New York: Columbia University Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments*. Stanford: Stanford University Press (v.o.1947).
- Imbernón, F. (2002). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. In F. Imbernón; L. Bartolome; R. Flecha; J. Gimeno Sacristán; H. Giroux; D. Macedo, P. McLaren; T.S. Popkewitz; L. Rigal; M. Subirats & I. Tortajada (Ed.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63-80). Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F.; Bartolome, L.; Flecha, R.; Gimeno Sacristán, J.; Giroux, H.; Macedo, D.; McLaren, P.; Popkewitz, T.S.; Rigal, L.; Subirats, M. & Tortajada, I. (2002). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kant, E. (2007). *Vers la paix perpétuelle. Textes et commentaires*. Paris: Vrin (v.o. 1795).
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do colectivo no estudo da cognição*. São Paulo: Papirus.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hipermodernes*. Paris: Grasset & Frasnelle.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Anagrama.
- Lyon, D. (2005). *Potmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J.F. (1989). *A condição pós-moderna. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Lyotard, J.F. (2003). *The postmodern explained*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Marcuse, H. (2002). *One-dimensional man*. London: Routledge (v.o.1964).
- Martins, F. (2002). *Recuperar o humanismo. Para uma fenomenologia da alteridade em Michel Henry*. Cascais: Principia.
- McGuigan, J. (1999). *Modernity and postmodern culture*. Filadélfia: Open University Press.

- Oñate, T. (2000). *El retorno griego de lo divino en la postmodernidad*. Madrid: Alderabán Ediciones.
- Pereira, M. B. (1990). *Modernidade e tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Sacristán, J.G (2002). La educación que tenemos, la educación que queremos. In F. Imbernón.; L. Bartolome; R. Flecha; J. Gimeno Sacristán; H. Giroux; D. Macedo; P. Mc Laren; S. Popkewitz; L Rigal; M. Subirats & I. Tortajada (Ed.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Editorial Graó.
- Sacristán, J.G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Samaniego, A. R. (2004). *La inflexión posmoderna: los márgenes de la modernidad*. Madrid: Ediciones Alcal.
- Scró, M.R. (2007). *Educação pós-filosofia da história. Racionalidade e emancipação*. Madrid: Cortez Editora.
- Selgas, F.J.G, Monléon, J.B. (1999). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age. A critical analysis*. Oxon: Routledge.
- Schultz, Th. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 51, n.º 1 (March), pp.1-17.
- Smart, B. (1993). *A pós-modernidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Taylor, Ch. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard Univesity Press.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, C.A. (1999). Educación, ciudadanía y multiculturalismo. Los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales. In F.J.G. Selgas & J. B. Monléon (Ed.). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas* (pp. 251-270). Madrid: Editorial Trotta.
- Vattimo, G. (1991). Posmodernidad: una sociedad transparente? In G. Vattimo y otros (1991). *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-19). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vattimo, G. (2000). Dialéctica, diferencia y pensamiento débil. In G. Vattimo (Ed.). *El pensamiento débil*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- Zagalo, J. A. & Silva, A. S. (2007). O homem planetário e os seus desafios para a educação. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41, n.º 1, pp. 77-86.
- Zajdsznajder, L. (1992). *Travessia do pós-moderno. Nos tempos do vale tudo*. Rio de Janeiro: Gryphus.

José Angel López Herrerías

Universidad Complutense de Madrid

LA PERSONA A EDUCAR: PROYECCION PEDAGOGICA DESDE LA SEMIÓTICA

Introducción

Esta investigación se realiza en torno a tres núcleos significativos: i) persona, ii) (a) educar, y iii) semiótica. Te aseguro amigo lector que es un bucle apasionante, que merece la pena ser investigado. Ahora escribiendo, luego leyendo. Pues bien, empezando por lo más conocido, ahora sabemos que se trata de una cuestión y respuesta educacional, esto es, que tiene que ver con la educación. Ofrecer un planteamiento de proyección y realización personales que sea válido para los tiempos actuales. Tiempos siempre tildados de problemáticos, complejos, y exigidos de una nueva metamorfosis. Tiempos postmodernos. Algo así como salir desde las ventanas de la vida al viento liberador y esperar y hacer para que el gusano se nos convierta en mariposa, según la muy fecunda y bella metáfora de León Felipe en su prosa poética dedicada a la poesía. “Poesía... La poesía es una ventana... Para mí es la ventana,... la única ventana de mi casa. [...] He oído decir que entre el Viento y la Luz pueden convertir un gusano en mariposa. ¡Un gusano en mariposa! Éste es el milagro, el brinco prodigioso que a mí me ha sostenido sobre la tierra...” (1978, p. 56).

Metamorfosis de la persona. Es la segunda variable de nuestro problema. Educarnos, sí, mas para qué. ¿Para ser qué persona estamos dispuestos a educarnos? ¿Qué educación proponer desde dónde estamos, dispuestos y animados a potenciar? Antes conviene reconocer el escenario vital de nuestra cultura y las exigencias concomitantes en las que hemos de mostrar y actuar las actitudes y las conductas aprendidas. Después y como

búsqueda y propuesta de alternativas indagaremos en la semiótica como fuente renovadora de respuestas para los retos reconocidos.

1. ¿Qué decimos cuando hablamos de educación?

Que i) alguien se propone ii) alcanzar alguna meta simbólica, valor, mediante la iii) ineludible ayuda, guías, de un contexto existencial preparado, para promover el alcance de lo valioso proyectado.

Estos tres elementos significativos y aplicativos de la educación, i) la persona, ii) la meta y iii) las ayudas, se recogen en los dos componentes léxicos, *e – duca*, dado que el sufijo latino “-tio”, traducido, “-ción”, aporta el significado de una representación perceptiva abstracta, general.

La relación entre los tres elementos significativos (sujeto, meta y ayudas) y los dos componentes léxicos (*e-*, *-duca-*) es de la siguiente manera:

- la preposición “*e-*”, “*ex*”, *desde*, escrita con “x” si sigue palabra que comience por vocal, significa las dos procedencias o puntos de partida existentes en todo proceso educativo: a) de un lado, el sujeto que se educa, “desde” el que se potencian o desarrollan las propias potencialidades, y b) los valores, “desde” los que el proceso educacional se pone en movimiento “hacia”; esto es, la conducta humana se realiza en torno a la conjunción de dos preposiciones complementarias, “desde” y “hacia”: por ejemplo, el valor de la bondad “desde” el que dinamizo la conducta es la proyección “hacia” la que activo las acciones cotidianas;
- el sintagma verbal “*-duca-*” del verbo *duc-o*, *duc-as*, *duc-are*, guiar, ayudar, conducir, hace referencia a las *ayudas* que todo proceso activo requiere para que un sujeto alcance los valores propuestos y clarificados.

Entonces, como resumen integrador de esos tres componentes significativos y prácticos, decimos que en todo proyecto educativo pretendemos conseguir un estilo *constelar* (cultural) de vida, hay varias estrellas polares,

con determinados medios operativos, en y desde un concreto contexto psico-cultural. Los tres elementos educacionales: personas, valores, ayudas: cada persona pretende alcanzar unos valores proyectados, mediante ayudas. Hoy todo eso y desde hace algunas décadas está en estado crítico. En crisis que ha de ser de crecimiento, de superación. Desde luego, no de depresión, ni de desesperanza, paralizantes. De ninguna manera, en crisis de abatimiento, de destrucción, de incapacidad.

Estar eficazmente en la crisis de crecimiento requiere un esfuerzo de luces, de renovación, de conciencia, de fortalecimiento espiritual, de mejora de las palabras/cuadros, que colguemos en las galerías de nuestro museo de palabras personal. En esta encrucijada hoy vivimos como amontonados muchos problemas, multitud de retos. Señalamos alguno:

- a. Que nos tenemos que educar para ser (valor) competitivos: la educación, el sentido de la vida, raptado por la economía. Prepararnos para aprender a ser jerarquía, explotadores, dominadores, poderosos, competitivos: yo gano, tú pierdes. Y resulta que, por otro lado, decimos y ya sabemos que hay que vivir en clave de justicia, de igualdad, de dignidad, de fraternidad, porque el mundo no aguanta más hipocresía e injusticia. Hay que educarnos para ser cooperativos. Ser competentes, que no es lo mismo que ser competitivos. Competitivo se refiere al saber ser, al agere; competente al saber hacer, al facere. Hay que educarse, aprender actitudes y valores, para ser competente, para hacer bien lo que haya que hacer, pero vivir esa acción en estilo personal cooperativo. Yo gano, tú ganas. Horizontalidad, justicia y lucha contra el hambre y la pobreza.
- b. Que nos tenemos que educar para ser personas de criterio autónomo. En tiempos de incremento exagerado de mediaciones comunicativas sesgadas, seductoras y permanentes, es necesario potenciar todos los estilos mentales y actitudinales, que potencien en las personas la capacidad de discriminación y de sentido crítico y alternativo, estético y ético, de lo que de forma alienante es ofrecido por los grupos de poder establecidos en la socio-cultura de la manipulación comunicacional.

- c. Que nos tenemos que educar para ser personas capaces de vivir un renovado pacto socio-político en el que la vida compartida por todos los grupos sociales sea más capaz de lograr formas de vida menos violentas, menos injustas y casi nada generadoras de hambre y pobreza. Un estilo de convivencia y de ciudadanía más ética en que todos los ciudadanos se sientan comprometidos en las decisiones políticas y en el que los políticos vivan las exigencias de la convivencia desde ineludibles supuestos éticos.

2. Educación, ¿para ser qué persona?

Es la actual pregunta por el actor que debe con éxito histórico y cultural representar la secuencia de la vida en el escenario complejo de tanta trama, ruido, turbulencia e inseguridad. ¿Qué actor? La pregunta de Rorty (1996): “¿En qué humano estoy dispuesto a convertirme?”

En la búsqueda respuesta sobre qué persona, al menos en la muy presente cultura occidental, venimos y hemos estado anclados en la substancialidad racional, en la identidad personal, en la diferencia entre el ser y el no-ser. Incompleta y sesgadamente percibidos hemos puesto los acentos en considerarnos uno a uno diferentes desde la propia substancia, ser en sí y que no necesita de ninguna otra cosa para existir, y ésta definida por la racionalidad. Y ya sabemos la historia. Siglos de *episteme*, potente sobre todo en el sesgo y en los logros concretos de los siglos XVI-XX, que nos llevaron hasta las revoluciones política de la democracia (1789) y la científico-tecnológica de la primera industrialización (fines del XVIII-principios del XIX).

Luego, el siglo XIX, el siglo de las *sospechas* de que había más complejidades que las captadas y vividas. Marx, Darwin, Freud, culminados en la iconoclastia de Nietzsche, deconstruyeron esa historia de luces ilustradas, “la diosa razón”, para hacernos saber que el tiempo vivido de substancialidad racional había cumplido su oportuna presencia y que era necesario trascenderlo. “¡Atreverse a saber!”, en dicho bien reconocido de Kant: “*Sapere aude!*” Es lo que se ha conocido como el esquema

modernidad-postmodernidad. La búsqueda de algo nuevo tras la criba crítica nietzscheana que desmoronó el gran pasado de los “grandes relatos” (Lyotard, 1976).

¿Qué nos ha aportado como conocimiento clave y operativo ese viento fresco post - superador de los anclajes agotados y destructivos de la modernidad? Por lo menos dos cosas: 1) que más que yo sustancias, definidos en sí mismos, somos yo sustantes que emergemos de la ineludible y radical *respectividad* (Zubiri, 1980), en que cada yo surge del encuentro *gramatical*, de huellas compartidas (*gramma = huellas*), de unos con otros; 2) que más que racional, como totalizante carácter humano, capaz de olvidar o desdeñar toda otra dimensión humana, somos una complejidad de dimensiones complementarias, que se aglutinan y manifiestan en la racionalidad, pero que se configura como experiencia personal desde y con otras variables de la experiencia humana, como deportividad, estética, afectividad, ética.

3. ¿Qué es la Semiótica?

La ciencia de los signos, *semion*, *signo*. Ya Aristóteles y algunos estudiosos medievales cayeron en la cuenta de su posibilidad e interés. En el siglo XIX, el filósofo estadounidense, Ch. S. Peirce (1986), genial pensador, elaboró una interesante sistemática en torno a este punto que no tuvo mucho éxito. Ya en los años 60 del siglo XX y tras el auge y desarrollo de la Lingüística, tras el éxito de los estudios pioneros de F. de Saussure (*Introduction a la Linguistique generale*, 1945), se desarrolla con más fuerza y éxito este novedoso plan de acercamiento (semiótico) a lo dado en la percepción. Uno de los más conocidos estudiosos, Umberto Eco ha escrito *La estructura ausente* (1974) y *Tratado de Semiótica General* (1981). Además Eco novela en la figura de Fray Guillermo, protagonista de *El nombre de la rosa* (1983), la figura concreta y vivida de un semiótico. Un semiótico, lector atento de signos, es un detective incansable que no vive, ni percibe hechos, datos, mensajes claves de distracción, de rutinas, de prejuicios, de scripts (estereotipos recibidos), de forma pasiva

y acomodaticia, sino que, al contrario, está siempre activo y despierto para leer, interpretar y recrear las permanentes mediaciones simbólicas que emergen y configuran toda cultura.

Cuando Fray Guillermo llega a la abadía en la que ya han muerto tres frailes que se han acercado al libro maldito, maldecido, *De la comedia, De la risa*, de Aristóteles, perteneciente a la magnífica biblioteca del Monasterio, calma a los implicados, véase al abad y otros, y comienza su trabajo. Adso (el novicio que le acompaña), ¿te has fijado, has observado, has visto, te ha llamado la atención,...? Fray Guillermo representa el papel de un semiótico. ¿En qué consiste y en qué se fundamenta esa tarea semiótica? En estar atento a la lectura activa de la vida. Es, en uno, el detective Sh. Holmes y su inseparable analista Mr. Watson. La Semiótica viene desde las raíces lingüísticas y se aplica a exigencias éticas, de valor, de la existencia en el conjunto de la cultura.

Fundamento y funcionalidad de la Semiótica: leer la cultura

En cuanto que *lingüística* de la cultura, la Semiótica se basa en una confianza, en una fe asumida. Es la siguiente: que siendo el lenguaje y la cultura resultados de la construcción humana, ambas experiencias deben estar realizadas según parámetros semejantes. Que los conceptos que permiten captar el funcionamiento del lenguaje son aplicables a la vida cultural en general, de la que el mundo lingüístico es una parte. Desde esta *fiducia*, la acción semiótica consiste en acercarse a la cultura de idéntica forma a cómo los humanos se manejan en la escritura y verbalización del lenguaje. Inicialmente se es semiótico cuando se *leen* los elementos culturales presentes, decodificándolos, *leyéndolos*. De aquí surge uno de los primeros valores de la experiencia semiótica. Superar la experiencia cultural como un posible campo de fetichismo. Las personas, un pueblo, viven entre fetiches, cuando no se es capaz de leer, de decodificar el significado de aquello que se vive.

Leer: signo = significante + significado

Lo vivido, lo presente, los ídolos culturales, ya comerciales, ya políticos, ya artísticos, ya ideológicos, marcado por las tendencias del mercadeo, *merchandising*, son *significantes*, objetos, hechos, que se asumen, desde los límites significativos, los *significados*, impuestos por las voces dominantes en el foro de los mensajes divulgados. Esos hechos o datos se convierten en *fetiches* en el juego comunicacional de la mensajería establecida, dado que no son decodificados en otros significados en que se pudiese establecer el mundo de la convivencia. Así, se oculta o se manifiesta, o se deconstruye, el interés que esos hechos tienen para imponerse a las conciencias del conjunto social, que así quedan alienadas, dominadas, acaparadas, para los intereses políticos, o comerciales, o ideológicos, que los grupos poderosos en el conjunto social imponen. Ser semiótico es potenciar un afán de *lectura* que pretende rebajar la presencia de fetiches y multiplicar la conciencia de vivir entre signos, experiencias cuyos significados se dialogan, desvelan, clarifican, reconocen. Siguen algunos ejemplos aclaratorios de procesos de semiotización, o atribución activa de significados, a diferentes significantes.

Primero, un ejemplo lingüístico. Supongo que, si no todos, una gran mayoría de los lectores de este escrito no sabemos checo. Yo, desde luego y lamentablemente, no sé checo. Tengo una alumna checa, erasmiana de beca, y me escribe un e-mail en inglés. En el escrito cuela, intercala, un término checo. Ah, estoy viendo un significante, como nos enseñó Saussure, lo que es para mí un dato, un hecho, un fetiche cultural. Se me puede animar a que lo adore, lo tema, lo magnifique, lo proyecte, como un objeto *sagrado* político, terapéutico, económico, religioso,... Ante tal experiencia verbal me puedo quedar paralizado, petrificado, dominado.

¿Cuál es la alternativa? Actuar como un semiótico aún y ahora en un ejemplo lingüístico. Y entonces busco un diccionario, puede ser digital, y, encontrada la palabra checa de referencia, captar su significado, como nos sigue enseñando el gran lingüista francés, F. de Saussure, y pasar a vivir frente a un signo. Ya no estoy ante un hecho, que fácilmente se podría mutar en objeto dominador, fetiche, sino que capto un signo,

un elemento lingüístico que posee un concreto y funcional uso dentro del sistema de la lengua checa.

Pues bien, la semiotización de la cultura lo que pretende es que todos los ciudadanos, todas las personas, en el tiempo cultural actual, tan dominado por incontroladas y apabullantes experiencias comunicacionales, aprendamos a ser semióticos: atentos y clarificadores deconstructores de los mensajes socio-culturales para conocerlos en cuanto que signos, hechos que comportan vida significativa, y no *fetiches*, hechos que imponen un sentido no clarificado, no elaborado, no concienciado, desde la propia toma de significación personal.

Otras funciones de la Semiótica: interpretar y recrear

En el apartado anterior hemos analizado la primera y fundamental actividad *liberadora* de la Semiótica, *leer* la cultura como si fuese un libro. No vivir desde lo impuesto por los *chamanes* de las líneas de creencia y de acción, los *trendsetters*, *marcadores de tendencia*, y estar en la vida desde el esfuerzo permanente por clarificar los propios significados de lo creído y actuado. Esa actividad *lectora*, a través de la búsqueda de los signos que configuran el mundo de los intercambios comunicacionales, no agota la funcionalidad semiótica. Pueden considerarse otras dos funciones. Si ésta de leer es la inicial y básica, de definido carácter individual, hay otras dos, la interpretativa y la recreativa, que, a su vez, tienen un sentido aplicativo más socio-cultural y de cambio. De la síntesis de estas tres funciones semióticas se desprende una definición de educación, valiosa para nuestro tiempo cultural, que ve la educación como aprender a “leer, a interpretar y a recrear la cultura existente y dominante”. Volveremos sobre esta definición, dado que resume lo que la visión semiótica de la vida aporta a la proyección valorativa y aplicativa del horizonte educativo para nuestro tiempo de complejidad, de crisis de crecimiento y de clarificación existencial y de búsqueda de valor para orientar adecuadamente el proyecto existencial de las personas, las comunidades y las diferentes culturas.

Procesos y acciones de semiotización

<i>Leer:</i>	signos: significante + significado	individual
<i>Interpretar:</i>	signos: ejecución + competencia	socio-cultural
<i>Re-crear</i>	signos: sintagma + paradigma	cambio cultural

La función semiótica interpretativa utiliza los conceptos de la lingüística de N. Chomsky (1996) de *ejecución y competencia*. Todo significante establecido, dato, hecho, que configura el mundo convivencial presente para un conjunto de individuos y al que éstos atribuyen algún significado, completándolo en signo, cumple también una función socio-cultural. Comencemos, de nuevo, con el ejemplo de la lengua. Todos los hispano-parlantes hablan español, tienen una determinada forma de *ejecutar* la lengua española. Tienen una matizada fonética, una concreta construcción sintáctica, una determinada selección léxica... Sin embargo, todos ellos entre sí se entienden porque poseen la *competencia* lingüística del idioma español. La ejecución es la forma concreta con la que cada persona de un determinado conjunto cultural realiza una actividad. Ya sea lingüística, vestimentaria, culinaria, comunicacional... La competencia es el valor, la regla, la norma, que en una determinada socio-cultura avala y respalda la presencia de esas ejecuciones.

Interpretación: signo = ejecución + competencia

Sigamos con los ejemplos. Ciudadanos españoles y, en este caso, muchos no españoles, en verano, en la playa, realizan una *ejecución* vestimentaria diferenciada: el modelo de bañador, el color de los mismos, los gestos dominantes,... sin embargo, todos se reconocen como miembros de una misma socio-cultura en la medida en la que todos están articulados por unas mismas reglas competenciales, valorativas. Otro ejemplo. En un acto social, reunión de negocios, comida, fiesta, se perciben unas ejecuciones dominantes y diferentes: trajes, saludos, formas de beber y comer,... Sin embargo, todos se reconocen como cercanos, ninguno percibe que algún otro sea una “falta de ortografía” cultural, dado que todos ejecutan

de manera variada las mismas reglas, competencias, en los diferentes ámbitos de acción analizados. Un ejemplo al revés. Si en una reunión de occidentales aparecen tres ejecuciones vestimentarias con *chilaba*, esta forma ejecucional diferente aparece como una “falta de ortografía cultural” a los ejecutores vestimentarios dominantes, dado que esos tres están vestidos desde otra competencia cultural que reconoce entre sus formas valiosas de vestido el uso de la *chilaba*.

Aplicado este momento interpretativo, captar el significado de los signos que acaecen en los sistemas socio-culturales de convivencia, a la experiencia de la conciencia personal, plantea la exigencia *liberadora* de reconocer y revisar el sentido de las ejecuciones y las competencias de que se trate. La experiencia psico-dinámica pasiva y dominada de aceptar como experiencias *fetische*, absolutas, intocables, cerradas, la presencia de las ejecuciones y de las competencias dominantes, provoca un estilo de conciencia y de convivencia marcado por la fuerza de lo establecido. Esto supone ser miembro de la estructura de una cultura que como medio dominador y cerrado impone a los miembros de dicha experiencia un libreto de acciones y de justificaciones inalterables. Es una forma de vida en la que el sujeto, la persona, queda borrado del escenario existencial como un agente libre y responsable para quedar sometido a las redes controladoras de las reglas establecidas. En la medida en que nuestra sociedad vive marcada por fuertes improntas de poder ejecucional y competencial, que de forma articulada estructuran las redes existentes de convivencia, existe el riesgo profundo y permanente de convertir la experiencia humana en la reiterada frase mimética de los intereses fuertemente activos y presentes. Aquí la tarea semiótica, tras la lectura inicial del significante y el significado, consiste en estar atento a la clarificación de las acciones dominantes, ejecuciones, y de las competencias, que regulan y justifican la presencia de esas ejecuciones. De nuevo, otros ejemplos. ¿Por qué vivimos ejecuciones económicas insostenibles, en cuanto que generadoras de pobreza y de hambre, y no clarificamos y renovamos las competencias valorativas que las justifican? ¿Por qué vivimos ejecuciones de violencia, guerra, explotación, desastre y no avanzamos hacia el desvelamiento de la conciencia competencial que justifica esas indeseables ejecuciones?

Para ver el funcionamiento semiótico del significante a la competencia, o al revés, podemos seguir algún ejemplo. La corbata, por ejemplo, es un significante, que pasa a ser signo, algo legible, algo que no es fetiche, cuando se le atribuye algún significado. Los dominantes, significado de status social, de prestigio, de jerarquía social, de apariencia, de poder económico, de llamar la atención, o los significados alternativos como generar algún mensaje, proponer alguna diferencia, generar algún escándalo... Esta corbata, signo, a su vez, es expresión cultural de ejecución, de ciertas circunstancias sociales, ambientes, actividades, situaciones, que vienen a su vez reguladas por determinadas competencias justificadoras.

En este ejemplo, como en los miles y miles que podemos referir desde el amplio mundo de experiencias de toda complejidad cultural, el esfuerzo personal consiste en hacer que ya en el nivel de la lectura, significado, como en el nivel de la interpretación, competencia, el sujeto persona aflore como un animado otorgador de sentido a lo vivido. Ser semióticamente fuerte. Estar atento a la conciencia personal de la vida. De lo contrario, corremos el riesgo de vivir sometidos a las fuerzas estructurales de los sistemas dominantes que regulan y mantienen las formas rutinarias y mecánicas de mantener las experiencias personales y sociales. Vivir en la alienación de los fetiches propuestos y presentes en la vida, plagada de significantes y ejecuciones que se quedan en el nivel inconsciente de la fetichización o pasan al nivel de significación, ya lector, ya interprete, pero sometido a los esquemas de otorgación de sentido establecido por los sistemas de propaganda, de configuración, de discurso, de los poderes dominantes.

Pasamos al último escalón semiótico. El referido al cambio, la tercera actividad básica de todo estar comunicacional y cultural de cada persona en el mundo. Lo vivido no sólo son signos leídos, significantes+significados, ni interpretados, ejecución+competencia, sino que también son signos cambiables, modificables, sintagma+paradigma. De hecho, las experiencias de la vida, los signos y los valores que realimentan el hacer existencial, no son permanentes, inalterables, sino que cambian. ¿Cómo cambian y cómo promover la innovación de signos y de valores? Lo aprendemos, como anteriormente, de la Lingüística, a través de las categorías sintagma y paradigma, aplicables semióticamente a la cultura.

Cambio: signo = sintagma+paradigma

La aplicación lingüística. Hablamos y escribimos con frases: *El perro ladra fuertemente* o *My house is in Spain*. Ambas frases, en español e inglés respectivamente, son la secuencia sintagmática de un conjunto de elementos, de – *tagmas*. *Sin-tagma* significa *elemento con elemento*. La exigencia de dicha secuencia es que sea la correcta. El respaldo de la corrección referida viene aportado por el *paradigma*: el *modelo* que regula la creación de los flujos sintagmáticos. De nuevo, el sintagma, el primer elemento de la dupla se refiere a la materialidad que se analiza, que se considera. A su vez, el paradigma, en esta tercera dupla el segundo elemento, es la dimensión articuladora del elemento sintagma.

En este caso del lenguaje, la innovación, la creación estilística, sucede cuando algún escritor creativo provoca en la secuencia sintagmática esperada una *ruptura* paradigmática. La sintagmática del lenguaje ofrece una visión horizontal de los signos, unos con (*sin* –, preposición griega) otros: – el – perro – ladra – fuertemente, según el ejemplo anterior: perro conecta con el, ladra con perro, fuertemente, con las forma de ladrar. Si, de pronto el escritor de forma innovadora, sorprendente, extrae del magma léxico el término *gallardamente*, además de antropogenizar el ladrido del perro, provoca un salto cualitativo en la secuencia sintagmática, llevando a cabo una renovada acción paradigmática: Realiza una nueva selección, propone un nuevo modelo expresivo. Si la visión sintagmática es horizontal, la paradigmática es vertical. Es un esfuerzo por saltar la visión establecida y provocar una nueva respuesta.

Si pasamos del ejemplo lingüístico al del conjunto cultural, vemos lo siguiente. Toda sociedad tiende a mantenerse en las formas sintagmáticas establecidas, avaladas por las normas paradigmáticas reguladoras. Así, por ejemplo, la vestimenta, en general, es un buen ejemplo de secuencia sintagmática. Los complementos del vestir femenino y masculino tienen una presencia muy definida, sintagmas, que vienen regulados por leyes, paradigmas, muy presentes y poderosos. Todo cambio sintagmático se produce desde la ruptura creativa paradigmática. Un buen ejemplo puede ser el de la diseñadora británica, Mary Quant, creadora de la minifalda, un acompañante revolucionario en la manifestación de la mujer en la socie-

dad. La longitud de las faldas respecto del cuerpo de la mujer tenía una sintagmática cierta, avalada por una determinada definición paradigmática, modélica. La diseñadora británica tuvo el atrevimiento, apoyado ya en la concomitante emergencia de la mujer en la sociedad, de ver la regla paradigmática de la longitud de la falda de nueva manera. La acortó. Esto pasó a la acción sintagmática, y con algunas reacciones negativas, como ocurre siempre, la sintagmática nueva se fue imponiendo desde el nuevo atrevido modelo definidor paradigmático. En la vida de las culturas, como explica C. Levi-Strauss (1987), a priori cambia la secuencia sintagmática, a posteriori, el modelo paradigmático. A priori, antes de reconocerse el cambio, nuevo paradigma, se van modificando los sintagmas, hay lucha sintagmática, algunos rompedores utilizan otros signos. A posteriori, reconocido el cambio, se sabe y acepta que se ha innovado el paradigma. Un buen ejemplo es el del análisis de la revolución francesa. Durante siglos la sintagmática establecida se mantuvo en lucha con los sintagmas renovadores, que no eran aceptados. A priori. Después, a posteriori, cuando se proclamó la revolución (*libertad, igualdad y fraternidad*), el cambio fue avalado por esta misma proclama revolucionaria de un nuevo, y ya reconocido, paradigma.

De nuevo, aparece desde el planteamiento semiótico que la actuación personal consiste en acercarse al conocimiento, a la clarificación de los paradigmas, que respaldan las secuencias sintagmáticas. Uno vive dormido en el poder establecido de las tenazas simbólicas de lo presente si actúa en el nivel de los hechos, en este caso de los sintagmas, sin preguntarse lúcidamente por las reglas paradigmáticas, modélicas, que establecen la secuencia establecida. Es el estado psico-cultural de la alienación. Es la forma semiinconsciente de vivir en la comunicación cultural de lo establecido, aceptando un alto nivel de fetichismo de lo que se piensa, de lo que se dice, de lo que acaece y se ofrece como relevante y significativo.

Qué aporta la visión semiótica a la propuesta educacional

La visión semiótica ha emergido en nuestra cultura como una propuesta de conocimiento y acción sobre lo humano, ligada a la muy dominante

experiencia actual de la innovadora tecnología comunicacional y del desarrollo de la ciencia Lingüística, como modelo relevante de conocimiento. La Semiótica es una ética llamada de atención, de un saber pensar y hacer, para que las personas y los grupos humanos, desde las condiciones de desarrollo y construcción psicocultural, aprendan a vivir de forma libre, autónoma y personal.

La Semiótica se presenta como un esfuerzo de aportación de significado (lectura), de competencia (interpretación) y de paradigma (re-creación), para que los humanos tengamos un horizonte creativo y personal de su propia realidad. Sin la referencia lingüística ni la semiótica, la forma de vida de la cultura actual dominante provoca el riesgo de que la estructura comunicacional del sistema poderoso anule en grado máximo la potencial e ineludible referencia a la propia creación personal. Ciertamente que los humanos emergemos a la vida del yo personal desde y en el encuentro, (el “entre” decía M. Buber, 1949), con los otros. Pero, esa experiencia de humanización no debe hacerse de manera que quede anulada o reprimida la misma raíz de la concreción personal realizable. Ser persona es ser yo, y el yo requiere plantarse desde la propia virtualidad consciente frente a los múltiples esfuerzos usurpadores que se ofrecen desde fuera. Dialéctica compleja la de la experiencia humana: hacerse en diálogo con el mundo y desde ahí afrontar la afirmación de la propia y personal conciencia. La salida del inagotable proceso dialéctico de los opuestos se supera en el afán semiótico por frente a lo recibido potenciar la concreta conciencia personal. Nacemos a la concreción personal y responsable del yo, ser persona, ser sujeto de la propia existencia, desde un mundo de incidencias e influencias, que puede acabar con el ineludible proyecto de la misma vida: realizarse como un esforzado horizonte de autenticidad y de autonomía.

4. Ser sujeto, capitán de mi alma, dueño de mi destino

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, tras el desarrollo de esta iniciada investigación, llegamos a una propuesta de aplicación pedagógica. Queda dicho y sabido que la Pedagogía es el afán investigador

y aplicativo por saber y saber hacer respecto de las experiencias humanas educacionales. Las personas desarrollan la propia y abierta potencialidad de la compleja configuración bio-psico-socio-cultural a través de la proyección de experiencias de educación. Es un asunto complejo y arduo, que en tiempos como los actuales de dudas, incertidumbres y retos múltiples, se incrementen los niveles de zozobra e inseguridad. ¿Hacia dónde educar, cómo educar, qué metas valorativas proponer, qué exigencias psico-culturales reconocer? En los últimos lustros han crecido las sombras y una perspectiva generalizada de no saber con claridad en función de qué educar, para qué educar, cómo acertar. De hecho, hay cierto colapso creativo y emotivo que asegure un horizonte educacional satisfactorio y aglutinador.

De un lado, hay las certezas propuestas desde ciertos planos económicos y competitivos, al decir de ellos mismos, de que la educación debe responder a los retos y las exigencias de un mundo globalizado, económicamente agresivo y muy exigido de lograr productividad, beneficio e ingentes acumulaciones de riqueza para unas minorías. La atención a las consecuencias de ese planteamiento sólo es a posteriori, cuando se intentan colocar algunos controles o seguros en los outputs, en las salidas, para que el sistema de negocio y de mercado no se fagocite a sí mismo y queda arruinado en el colapso. Ese programa a muchos deja insatisfecho, es minusvalorado y genera actitudes reactivas, que a su vez aportan escasa proactividad, qué hacer, a no ser sólo la referida carga de negación a esa abundante educación de diplomas *mba de negocios*.

De otro lado, se mantiene una escuela-educación anclada y fosilizada en el intento, bien intencionado, de mantenerse a flote, en las mínimas respuestas a las múltiples y complejas exigencias que hoy golpean las puertas de las instituciones escolares: que no se incremente el fracaso escolar más allá del 30%, que los alumnos inmigrantes queden escolarizados e inmersos en la cultura receptora, aunque sea a duras y mínimas penas funcionales, que los alumnos en general aprendan lo mínimo y básico para integrarse en el mercado de trabajo en los sectores menos exigentes de formación, menos reconocidos de mayor retribución y más acomodados a la cultura propuesta de la trivialidad, el *happening*, la casi perpetua adolescencia y el mantenimiento adormecido de un estilo de

vida vulgarizado, poco exigente y menos responsable. ¡A vivir que son dos días, acortándose!

La visión del paradigma semiótico, de este modelo lector, intérprete y re-creador de la cultura establecida en cada caso, aporta al proyecto educacional un claro y bien diferenciado proyecto de humanización. Que el sistema de la vida dominante, marcado por el magma lingüístico del mercado, la competitividad, la producción, el consumo, la propaganda, el *happening*, la diversión, la imagen y el todo *relativo* del *depende*, no puede ser el modelo de acción humana proyectado en los circuitos de la educación. Por una muy sencilla razón. El humano no es un objeto. Es un ser de conciencia, de libertad y de responsabilidad. Sentimos la necesidad ética de decirnos, de hablarnos, sobre el sentido de la propia existencia. Nada nos ofende más como humanos que alguien nos pueda decir o “que nos están haciendo la vida” o “que no merece la pena vivir”.

Conclusión

Todos estamos involucrados en el mundo de la producción y de la imagen. Pero hay una manera de estarlo que no merece la pena, debe ser rechazada y que hay que superar. Es esa manera según la cual lo que vivimos viene impuesto, amañado, engañoso, inconsciente, privado de libertad, de autonomía y de conciencia de la propia responsabilidad. Y eso es lo que aporta el modelo o paradigma semiótico. Educarse de forma que uno crezca en la vida desde la propia conciencia clarificadora de los significados, de los valores y de los paradigmas, desde los que todos nos vemos a diario envueltos en exigencias de significantes, de ejecuciones y de sintagmas.

Esto que aquí animo desde la semiótica, ver la educación como un esfuerzo diario y permanente de clarificación, de luz, de conciencia autónoma, ha sido dicho en otros momentos, desde otros análisis y con el mismo afán. Es una propuesta que ya tiene alguna tradición, y que aún está sin desarrollar ni alcanzar en el grado debido: promover una experiencia psico-cultural en la que realmente la realización humana consista

en hacerse lo que está llamada a concretarse: la experiencia de la personal conciencia. Así, el pedagogo social alemán Mollenhauer (1976), en los años 20 del siglo pasado, hablaba de la educación como un afán por “elevar la conciencia”. Elevar la conciencia es un esfuerzo por vivir la vida desde la propia autonomía. Décadas después, ya en los años 70, el pedagogo brasileño P. Freire (1974) sintió la necesidad de crear un potente y animoso neologismo, *concientización*, expresando la misma inquietud. El esfuerzo por vivir la vida como un guión propio con los demás, pero cargado de autenticidad personal. Ya en la primera década de este siglo el veterano sociólogo francés A. Touraine (2002), cuando preocupado por lo humano en estos tiempos de control, *mercadeo* de todo tipo y trivialización mental, afectiva, ética, se pregunta por cómo definir la visión del humano necesaria hoy, recurre al concepto *sujeto*. Necesitamos personas que quieran ser *sujetos*, que estén decididas a sujetar, orientar, calibrar, disponer el horizonte humano de las mismas. Ser *sujetos*. Es en este plano en el que yo mismo he elaborado y desarrollado, desde el análisis y las aportaciones de la Semiótica, esta definición de educación. Que hoy los retos peculiares de nuestro tiempo, ya referidos, que demandan una educación fortalecida hacia lo ecológico, hacia lo mediático, hacia lo intercultural y hacia lo cívico, sin el afán de ser exhaustivo, exigen que “la educación sea un proyecto permanente de lectura, interpretación y recreación de lo vivido en toda y cualquier psico-cultura”.

Bibliografía

- Aristóteles. (1988) *Tratado de lógica (Organon) Vol. 2, Sobre la interpretación. Analíticos primeros*. Madrid: Gredos.
- Buber, M. (1949) *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1996). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1974). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1981). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1983). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Felipe, L. (1975). *Antología rota*. B. Aires: Losada.
- Freire, P. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. B. Aires: Ediciones Búsqueda.

- Levi-Strauss, C. (1987) *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- López Herrerías, J. A. (2009). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española Educación Ambiental.
- Lyotard, J-F. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mollenhauer, K. (1976). *Einführung in die sozialpädagogik*. Winheim: Beltz Verlag.
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. B. Aires: Nueva Visión.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Saussure, F. de (1945). *Tratado de lingüística general*. B. Aires: Losada.
- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto* Barcelona: Paidós.
- Zubiri, X. (1980). *La inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

Carlos Sousa Reis

Instituto Politécnico da Guarda

DOS DESAFIOS IM/POSSÍVEIS DA PÓS- -MODERNIDADE À RECONSTRUÇÃO DOS REFERENTES EDUCACIONAIS

Things fall apart; the centre cannot hold.

W. B. Yeats

Introdução

Neste capítulo apresentam-se as linhas de força da modernidade e o quadro concetual do seu projeto educativo, procurando mostrar-se em que consiste a dinâmica da pós-modernidade e de que forma se rebateu sobre a tradição filosófica, social, cultural e, naturalmente, educacional. Incide-se, particularmente, na desconstrução pós-moderna e denunciam-se as suas limitações, nomeadamente o facto de enveredar por simples paródias da filosofia “tradicional”; a fraqueza argumentativa por trás de uma linguagem opaca de efeito sensacionalista; e o carácter autodestrutivo de certas abordagens. Em sequência, exploram-se algumas propostas de reconstrução dos paradigmas educacionais, procurando superar os problemas do relativismo e da desmobilização do sujeito crítico, como fim crucial da educação.

1. Modernidade e pós-modernidade: a razão totalizante e seus detratores

O projeto educativo no quadro da modernidade

Em todas as épocas da história da humanidade aparece registada uma necessidade de ir para além das condições de vida existentes, de superar

os condicionalismos naturais e sociais que são afinal a marca da nossa finitude. O sentimento agudo desta ânsia de transformação revelou-se em certos momentos da história, mas muito particularmente na Modernidade, através daquelas emergências que George Steiner designou por “tempestades do ser” (citado por Garcia, 2011, p. 21).

De modo sintético, a Modernidade poderá caracterizar-se como um movimento de rejeição do contexto em que o indivíduo aparecia dominado pela tradição ou, se quisermos dizê-lo de outra forma, o sentido se encontrava monopolizado por uma autoridade. A rejeição moderna do pré-modernismo foi levada a cabo em nome da razão e da ciência, entendidas como instrumentos da emancipação humana, que se reclamava com base no reconhecimento das categorias antropológicas da liberdade e da dignidade. A hipótese fundamental subjacente era a atribuição ao indivíduo autónomo da prerrogativa de se constituir como fonte única do sentido e da verdade. No campo epistemológico, a garantia desta atribuição parecia ter sido encontrada com o *cogito* cartesiano, substancialista, *a priori*, solipsista e, supostamente, transcendente. Criando-se em seu torno um conjunto de ilusões insularizadoras e desnaturalizadoras que tipificaram o humanismo tradicional¹³.

Em consequência deste novo enquadramento, a forma de conceber a história infletiu no sentido antropocentrista, passando, então, a confiar-se nos poderes da razão humana para ir promovendo a sua própria emancipação, mediante os instrumentos que ela possa extrair de si mesma. Um processo otimista de irresistível progresso aperfeiçoador e de libertação de constrangimentos como a dependência material e espiritual, a injustiça, a violência, a indigência, a fome e a ignorância.

Em si mesmo, o Projeto iluminista apontava para valores que tenderam a universalizar-se: a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a tolerância. Valores que ainda hoje se podem sustentar como um desiderato universal das sociedades. À educação haveria de confiar-se, nessa altura, uma ingente responsabilidade, pois o uso autónomo da razão, que seria

¹³ Hoje, precisamente, em vias de uma reconstrução (Carvalho, 1994; Morin, 2003, 2005; Herrerías, 2009a; Formosinho & Reis, 2011).

a chave para a libertação de todas as limitações, reclamava-a de modo intrínseco. Atribuir-lhe o estatuto de direito universal refletia o reconhecimento da sua função antropológica constitutiva, que se alinharia com o *Bildung*, precisamente o processo pelo qual o humano adquire a competência racional distintiva da sua humanidade e que lhe permite assumir-se como fim em si mesmo, isto é, ser livre e responsável para projetar os seus próprios fins.

O termo alemão *Bildung*, que parece não ter correspondente em mais nenhuma língua europeia, apresenta um significado complexo e holístico, que engloba, para além da aquisição de competências e conhecimentos, a formação da intimidade espiritual do indivíduo, isto é, a “personagénesis”, que requer uma dinamização axiológica e a autenticidade pessoal.

O termo remonta à teologia pietista do século XVI, em que se fazia referência ao dever do cristão procurar o cultivo (*Bildung*) dos talentos inatos na sua alma concebida à imagem de Deus. Um desafio de notável magnitude que, com o século XVIII acabaria por adquirir, para além do significado espiritual, conotações sociais e políticas, incorporando então a referência à libertação mental da tradição e da superstição¹⁴.

O conceito envolve a referência a um *modelo* e a um *processo configurador*, correspondente ao desenvolvimento que, de dentro para fora, há de realizar num ser orgânico, a partir de uma situação indeterminada, a *forma* almejada (Cabanas, 2002, p. 38). Trata-se de pôr em atividade a entelúquia humana, todas as suas forças e potencialidades, de modo a que estas possam desenvolver-se no seu próprio *telos*, segundo um jogo harmónico e proporcionado. Com o *Bildung* aponta-se à emergência da pessoa, cuja dignidade, racionalidade, condição moral e liberdade lhe permitem conceber-se como um fim. Desiderato que remete para um processo de interação entre o eu e o mundo, em que é essencial a autoformação e a autodeterminação.

Muito sinteticamente trata-se, como dizíamos, de um processo complexo de propiciar a emergência de uma personalidade estruturada, uma

¹⁴ Bem como, no âmbito germânico, a referência à libertação do sistema feudal de obediência ao Sacro Império Romano.

configuração da intimidade humana, manifestada numa organização harmónica de si mesma, segundo um modelo aberto multidimensional e apenas definido pelas suas categorias estruturantes. O advento de novas filosofias veio atribuir alguma variação de conteúdos a esta ideia de formação, mas manteve-a como esquema formal, ou seja, como princípio orientador da ação educativa (Cabanas, 2002, pp. 46-47).

A desconstrução pós-moderna

Acabaria, no entanto, por ser contra este paradigma que o pós-modernismo viria a acometer desconstrutivamente. Seja rejeitando a ideia de um sujeito racional soberano e autónomo, seja rejeitando a metanarrativa do progresso¹⁵, seja rejeitando o *Bildung* enquanto matriz normativa do programa educacional.

Eagleton (1998) fez uma caracterização duplamente significativa da pós-modernidade e do pós-modernismo, tanto quando consideramos a sua abrangência como a sua profundidade (1998, p. 7):

A pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, bem como em relação às idiossincrasias e à coerência das identidades.

¹⁵ Entendido no sentido emancipatório ou no âmbito da obsessão pela inovação científico-tecnológica. As desilusões sobrevindas com a industrialização e subsequentes às duas grandes guerras mundiais foram motivo suficiente para duvidar da ideia de progresso que a modernidade abraçara entusiasticamente. A sua rejeição constitui um dos paradoxos do nosso tempo. Estaremos ou não mais próximos de um modelo de sociedade justa?

Na perspectiva deste socialista convicto, a origem, digamos superestrutural, para usar as categorias marxianas, só poderia dever-se a condições materiais, isto é infraestruturais, que o autor identifica como sendo uma mudança histórica em que emerge uma nova forma de capitalismo, pautada pelo “mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de ‘políticas de identidade’”. À referida mudança corresponderia o estilo cultural do pós-modernismo, que a expressaria através de “uma arte superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura ‘elitista’ e a cultura ‘popular’, bem como entre a arte e a experiência cotidiana” (Eagleton, 1998, p. 7).

Em termos da genealogia do fenômeno não poderemos, contudo, esquecer outros aspectos, que poderão ser, simultaneamente, causas e efeitos da mutação infraestrutural. Lembremos os contributos dos “mestres da suspeita”, segundo a expressão de Foucault (1987), e toda a série de críticas dessacralizadoras, desmistificadoras e desconstrutoras que, se por um lado deram continuidade à proposta emancipatória moderna, por outro conduziram ao soçobro dos veios axiais do próprio projeto da Modernidade. Talvez tenha sido a experiência do horror subsequente ao pós-guerra o motivo mais direto pela desilusão, pelo desencanto, pelo descrédito e frustração vividas a respeito deste projeto, contando com os exercícios burocratizantes e totalizadores que se lhe seguiram, mas não se pode esquecer que já antes estava em curso um trabalho de sapa de erosão dos seus pilares. A desconstrução conducente ao crepúsculo das metanarrativas, registado por Jean-François Lyotard (1989), tinha começado antes e foi preparando a pós-modernidade por diferentes vias.

Tendências pós-modernas e educação

Num trabalho de incisiva lucidez, Cooper (2003) procurou mostrar o que caracterizaria a pós-modernidade e o seu impacto no campo educacional.

O autor reconhece que o movimento pós-moderno em educação aparece como algo ambíguo, remetendo para diversas tendências, concepções e atitudes, inspiradas por certos filósofos, e abrangendo uma pluralidade de aspectos: a concepção de educação, a organização e administração escolar, os métodos de ensino ou a natureza de certas disciplinas. Mas que pode também dizer respeito a uma proposta de um certo tom a imprimir à forma de conceber a educação. O pós-modernismo insiste sobretudo na necessidade de defender a diferença e a diversidade, mostrando uma forte hostilidade pelos processos de cariz universalizador, totalizador ou centralizador.

Lyotard (1989) tipificou a pós-modernidade como uma condição emergente nas sociedades mais desenvolvidas, marcadas pelo consumismo, a capitalização global, o ecletismo, o “anything goes” e a hegemonia da performatividade, em que se afirma o critério técnico-científico da otimização da relação entre custos e benefícios. É neste ambiente que se desenvolve a crítica à Modernidade, muito em especial a todo tipo de certezas – sejam elas de cunho metafísico, religioso ou político –, e que se expressa no júbilo pela sua decadência. Trata-se de uma mudança ideológica que comporta o fim da própria ideologia, pois mais que o comprazimento na atrofiação das crenças, dos ideais e do poder da razão e da moral – porventura o único antídoto para limitar a cedência ao consumismo e à lógica do *divertissement* – temos uma verdadeira pugna pelo seu aniquilamento: o niilismo.

A educação não escapou a este terramoto, registrando o fim da crença na sua eventual capacidade para cumprir com o desígnio de perfectibilidade dos sujeitos humanos, muito em proveito da procura de formação imediatista para o mercado de trabalho, em perfeito alinhamento com a hegemonia performativista. O que expõe a deriva perversa do “fim da ideologia”: o eventual ganho no afastamento das lógicas absolutizadoras parece esvaír-se na entrega acrítica ao sistema, na generalização da apatia e no triunfo do relativismo, do individualismo rampante, do egoísmo, no quadro prosaico da procura do bem-estar e do divertimento, a par do desenvolvimento de mecanismos de uma certa regulação do vazio existencial correlativo. É o tempo da *Razão Cínica*, no dizer de Sloterdijk

(1987), em que vai medrando uma falsa consciência ilustrada: ilustrada ou esclarecida porque liberta das justificações tradicionais absolutizadoras; falsa porque inautêntica, pois continua, de facto, a entregar-se aos velhos modelos. Aliás, quando não recai nas velhas lógicas remete-se à vassalagem ao Sistema, como acontece ao próprio pós-modernismo demasiadas vezes (Eagleton, 1998).

Segundo Cooper (2003), as principais características da Pós-modernidade são: o relativismo; a incredulidade nas metanarrativas; e a hostilidade face a todo tipo de profundidade, com os consequentes antagonismos que daqui decorrem relativamente: 1) a todo tipo de ambições universalizadoras; 2) ao postulado de um sentido subjacente aos discursos; 3) ao sujeito cartesiano racional e autónomo. Justifica-se considerar aqui com algum detalhe cada um destes antagonismos.

O relativismo pós-moderno não significa só que o conhecimento é relativo às suas condições contingentes de possibilidade e pode ser de dois tipos: subjetivista, quando relativiza a verdade ao sujeito; linguístico, quando a relativiza ao contexto da linguagem utilizada. Neste quadro, as noções de verdade e conhecimento universal objetivo estão destinadas a ser evacuadas pela sua suposta inutilidade e, sobretudo, pelo facto de constituírem verdadeiros obstáculos epistemológicos¹⁶. O que representa, no campo da educação, a rejeição do ensino de corpos de conhecimento estruturados, o descarte da noção de verdade e de qualquer alinhamento com a busca de fundamentos para os discursos. Obviamente que o relativismo conduz também à dissolução de todo horizonte normativo, ou seja, a recusa dos modelos e dos fins para a educação.

Quanto à incredulidade nas metanarrativas, depois de afastado o projeto da teo-ontologia tradicional¹⁷, incide transversalmente sobre todas as totalizações discursivas que se vieram a alçar por diversas vias: a da dialética do Espírito; a das hermenêuticas do significado; a da emancipação do sujeito racional ou do proletário; ou, ainda, a da criação da riqueza.

¹⁶ Um conceito desenvolvido por Gaston Bachelard (1985, 1996) para identificar os conceitos, tomados por evidentes, e por isso inquestionáveis, cuja naturalização impede o trabalho de revisão que poderia fazer o conhecimento avançar.

¹⁷ Por via da crítica heideggeriana (Heidegger, 1979) e seus desenvolvimentos.

Diferentes relatos, usados com o mesmo propósito: a legitimação dos discursos totalitários, isto é, absolutizadores e normativos, quase sempre autodenominados “ciências”. A partir daqui parece inaceitável a prevalência de qualquer narrativa fundadora, abrindo-se o mundo à pluralidade das narrativas, assumidas como equivalentes.

O pós-modernismo desconfia do estabelecimento de hierarquias, insurgindo-se contra as relações de poder que lhes são inerentes. Porém o nivelamento absoluto (!) pode levar-nos a situações absurdas. Por exemplo, no campo da cultura, o pós-modernismo tende a confundir hierarquia com elitismo, o que o implica colocar em pé de igualdade obras tão diferentes como *A pequena Dorrit*, de Charles Dickens, e *Beavis & Butthead*, uma série televisiva de animação (Eagleton, 1998). Uma não seria melhor que a outra, apenas diferente. Como poderá então considerar-se melhor uma certa forma de educação por comparação a outras? Tudo vale o mesmo? Talvez nem o próprio pós-modernismo acredite nisso, uma vez que nas suas críticas não deixa de insinuar critérios do desejável.

A hostilidade da pós-modernidade pela pressuposição de um nível de profundidade dos discursos projetou-se no campo artístico, onde emergiu a recusa de qualquer ambição por revelar a verdadeira natureza de um suposto real subjacente. O artista pós-moderno não aspira a ser o “senhor” do sentido escondido, nem à mestria da sua revelação, o que significaria admitir que existe “um” sentido, ou seja, significaria ceder à tentação absolutizadora e normativista; o artista pós-moderno devota-se às superfícies e ao *pastishe*.

Convém lembrar aqui que o movimento pós-moderno surge no campo da arquitetura como uma rejeição da paixão modernista pelo novo, o *avant garde*, que se entregava ao propósito de criar formas novas sem nenhum outro propósito para além de inovar: procurava-se a infundável exploração de possibilidades, uma eterna busca pelo singular (Keep, McLaughlin & Parmar, 2011). No domínio da arquitetura, o pós-modernismo procurou conjugar o sentido de utilidade moderna com a recuperação das formas clássicas reconfortantes. O resultado foi a opção pelo *bric-a-brac* irónico, pela colagem de padrões pré-existentes para formar uma estrutura.

Com esta viragem é também descartada a imagem da modernidade romântica do artista génio solitário, aparecendo o personagem do técnico

lúdico capaz de recuperar e recombinar criações do passado. Neste contexto, a funda(ment)ação da autenticidade é revogada em benefício do relativismo e da colagem.

No campo da arte e da vida quotidiana vemos emergir um padrão que se afasta dos modelos universais, abraçando a complexidade e a multidimensionalidade, e em que se assume a dissolução das distinções de natureza e de grau. Mas o pós-modernismo não só rejeita o indivíduo autónomo e soberano como opta pela ênfase nas experiências anárquicas, coletivas e anónimas, através das quais melhor se podem realizar a diversidade, a colagem e o inefável. Com isto, assistimos à dissolução das distinções clássicas entre sujeito e objeto, o eu e o outro, cuja fusão agora se procura e se assume. Eis o teor da paródia sarcástica da Modernidade ocidental, protagonizada pelo individualista pós-moderno que rejeita todas as tentativas de definir, reificar ou reapresentar o sujeito humano. Como se deve adivinhar pouco restará ao *Bildung* nesta contingência.

A hostilidade da pós-modernidade face à preocupação com a profundidade resultou da descoberta da importância dos contextos, ou jogos de linguagem, para definir o sentido e o significado na sua imanência. O postulado do plano subjacente ao discurso é desativado pelo facto de o sentido se encontrar tecido no agenciamento do jogo de linguagem em que se efetiva. Pertence a uma superfície e não a qualquer tipo de profundidade. O que dá abertura à ideia da incomensurabilidade dos discursos e culturas, bem como à dos diferendos insolúveis. De modo concomitante caem, em simultâneo, dois paradigmas tradicionais. Por um lado, a nova abordagem faz ruir as ambições decorrentes da intenção universalizadora para estabelecer regras gerais do juízo ou normas morais *sub specie aeternitatis*. Por outro lado, é a ideia do sujeito racional autónomo subjacente aos discursos e práticas, autor e agente, elemento unificador do seu sentido, que deixa de ser uma referência aceitável. Dando agora passo à ideia de um ser fragmentado, difuso e em contínua mutação.¹⁸

¹⁸ Na abordagem do estruturalismo, a conceção substancialista e racionalista trata-se de uma miragem que menos do que ser capaz de pensar, falar e agir, é pensado, falado e agido pelas dinâmicas do sistema que o constituem.

O que significa esfumar-se, no campo da educação, a identidade definidora da personalidade que na referência coerente a uma constelação de valores se expressa num carácter (Boavida, 2005), ou seja, o próprio elemento axial que articularia o *Bildung* enquanto processo e resultado norteadores da educação. De facto, tratando-se do correlato educacional do Projeto da Ilustração, não admira que se veja arrastado pelas mesmas forças desconstrutivas.

Restará algum elemento crítico ao pensamento pós-moderno depois de ter abatido todos os referentes? Nietzsche e Foucault relativizaram as crenças com as suas genealogias, Heidegger relativizou os edifícios do conhecimento com a sua hermenêutica e Derrida, finalmente, abateu a suposta transcendentalidade do significado com a sua desconstrução:

“Quando abordagens tão destrutivas se conjugam, é evidente que não existe ‘Conhecimento’, apenas ‘conhecimentos’, não existe ‘Razão’, apenas ‘razões’, e que estes diversos conhecimentos e razões são ‘construídos’ e não descobertos. São construídos nas e através das práticas e discursos que apresentam a indelével marca de fatores afinal tão ‘demasiado humanos’, como a luta pelo poder” (Cooper, 2003, p. 210).

Isto significa, pois, que sai de cena o sujeito racional capaz de transcender tais práticas com vista à obtenção de um lampejo objetivo das verdades e das normas. Semelhante sujeito não passa de um espectro, um mito levantado pela Ilustração para subir ao palco em que se iam estreando os avatares das suas metanarrativas. Ora, tal como os seres humanos estão inscritos nos próprios discursos e práticas que pretendem transcender, também aquele personagem nada mais é do que o papel que desempenha nas encenações em que aparece. Não há uma *persona* por trás da máscara, a *persona* é a própria máscara, a máscara é a *persona*: o significado do termo regressa ao seu étimo.

O reconhecimento da falência da Ilustração moderna está longe de ter produzido uma verdadeira alternativa crítica, pois, quando não se fica pela anomia alienante de qualquer tipo de intervenção, apenas tem propiciado reações que oscilam entre a recaída nostálgica no apego às certezas perdidas e a obsessão cínica pelo mais pragmáticos interesses egotistas. O grito nietzscheano de que “o mundo voltou a ser infinito”,

porque na metafórica “morte de Deus” se havia consumado a aniquilação do referencial absoluto, não deu afinal azo a grandes avanços no sentido de novas formas de emancipação. Destruída a possibilidade de discursos ancorados e assumida que ficava a existência de diferendos irresolúveis, resta à pós-modernidade a celebração da diferença, no quadro de um pensamento assumidamente *fraco*, dado a exercícios lúdicos e remetido à ironia.

O maior ganho da pós-modernidade, que de modo algum pode ser menorizado, talvez tenha sido o desenvolvimento do respeito pelo local e pelas minorias. Esta propensão tem feito com que se procurem conseguir as condições para se ouvirem as vozes da diferença, externas ao regime do discurso dominante, cuja trituração normalizadora, nela incluída a obsessão performativa, por todo lado tem tendência a calar. Neste âmbito foi particularmente importante o trabalho de Jean-François Lyotard, ao propor que se dê testemunho dos diferendos culturais e se encontrem os idiomas adequados à sua expressão, sugerindo que a arte e o sentimento poderiam ser os melhores meios para abrir o enigma humano aos interlocutores (Dillon & Standish, 2000, p. 6). Não só parece ser a arte o melhor meio para abrir a expressão do diferendo, que não pôde encontrar os termos para se expressar no jogo de linguagem dominante, como será pela arte que melhor se poderá despertar as boas consciências insensíveis ao seu grito surdo.

Um aspeto digno do maior relevo encontra-se no facto de a proposta de Lyotard não pretender ser niilista. A recusa de uma totalidade do conhecimento assente num conjunto de critérios determinados não o leva ao completo bloqueio das linhas de intervenção para articular as respostas aos problemas das relações entre maiorias e minorias, nos diversos contextos em que podem emergir. Não sendo já possível resolvê-los no âmbito das metanarrativas do liberalismo e do marxismo, nem de uma simples viragem no sentido da pedagogia libertadora, o autor acaba, mesmo assim, por perspetivar uma resposta a ser desenvolvida no campo educacional. A seu ver os referidos problemas requerem um trabalho metuculoso e paciente, “uma nova competência ou ‘prudência’” (citado por Dillon & Standish, 2000, p. 7). O que nos leva a questionar se não há aqui um retorno à convocatória moderna da educação com vista ao

projeto de emancipação individual e coletiva. Se assim não for, parece pelo menos haver a recuperação do projeto num plano diferente. O que nos deixa aberta a porta para reconstruir, porventura *mutatis mutandis*, uma nova concepção de *Bildung*, isto é, o de um princípio para estruturar a educação. Descartando os programas de formação unívoca, não deixa de ter de se admitir que estão subjacentes à proposta os valores do respeito pela diferença, da tolerância, da igualdade e da liberdade que lhe são correlativos, bem como os do diálogo e do consenso. Ou numa sociedade de diferenças livremente reconhecidas poderá dispensar-se o consenso como mecanismo regulador? E se estes valores constituem referentes de tal sociedade, cuja natureza só podemos entender como sendo democrática, poderá dispensar-se tomá-los como parâmetros no campo da educação?

2. A filosofia dos limites e os limites do pós-modernismo

A recusa do absoluto pelos pós-modernos significa o reconhecimento dos limites das nossas linguagens e das razões e das práticas, que as constituem e nelas se constituem, mas que ao mesmo tempo aponta para os próprios limites da orientação pós-moderna. Por todo o lado se abateram referentes, sem que se tenham repostos os efetivos e, entretanto, progrediu o deserto e a floresta definhou, começando a faltar o ar: assistimos já ao triunfo do hiperconsumismo (Lipovetsky, 2007). Alastra o império do efêmero na época do vazio, pululam os paradigmas vácuos assentes na fama que tomou o lugar do prestígio, o relativismo anda de mão dadas com a superficialidade, recuaram as éticas para o nível do indolor e da circunstância, e o divertimento casou-se com a procura do prosaico bem-estar, conformado com o sistema. No deserto do fim das ideologias, além de muitos espíritos perdidos, por *caminhos que levam a lugar nenhum*, ou à espera de *Godot*, pouco mais se encontra do que “velozes sem rumo e poderosos sem causa” (Boavida & Formosinho, 1997).

Não admira por isso que, após um período de hesitações e passos em falso, de regressos forçados ao passado e fugas para diante, de mais

radicalização niilista, se tenha começado a procurar uma reconstrução, desde logo reconsiderando a real valia das abordagens pós-modernas. O questionamento do pós-modernismo pôs a nu uma série de debilidades, que Cooper (2003, pp. 213-215) elencou de forma precisa e incisiva. Os pós-modernos espantaram pelo efeito bombástico das suas propostas, mas estas enfermam, em certos casos, de sérias limitações: o facto de enveredarem por simples paródias da filosofia “tradicional”¹⁹; a fraqueza argumentativa que se descobre por trás da opaca linguagem de efeito sensacionalista; e o carácter autodestrutivo e até estuprificante de algumas abordagens.

A determinação pós-moderna em fazer explodir o projeto da Modernidade assemelha-se, por vezes, a um buldózer de terraplanagem que não dá conta do verdadeiro significado dos avanços filosóficos precedentes, reduzindo-os a simples caricaturas. Este é o caso da desconsideração do valor da crítica kantiana que relativizou o conhecimento às condições *a priori* da sensibilidade e do entendimento, mostrando que não temos meios de acesso ao *em si* da realidade; este é também o caso do menosprezo da ênfase que os modernos puseram na investigação empírica livre de preconceitos teológicos e metafísicos; este é o caso do não reconhecimento de que foram os modernos os primeiros a notar que somos responsáveis pelos nossos valores e propósitos; e este é ainda o caso do esquecimento da crítica levada a cabo pela filosofia analítica sobre o realismo cognitivo e moral e sobre a concepção de ciência livre de todo o compromisso com os valores, arvorando-se a capacidade de produzir certezas infalíveis. Esta lista, a que poderiam ser acrescentados outros exemplos, mostra bem como, por trás da paródia das abordagens que os pós-modernos tomaram por alvo, as suas críticas nem são novas, nem acertadas.

No que concerne à qualidade da argumentação pós-modernista, a análise cuidada acabou também por revelar alguma fraqueza e até a uma certa cegueira para distinções básicas. Nos seus discursos campeia o truísmo,

¹⁹ Alguns assumem explicitamente a paródia como instrumento para lidar com as relações de poder e dizer o indizível, isto é, dar lugar à voz da subversão. “A paródia pode ser vista como o sendo o fenómeno pós-moderno por excelência. Ela assenta numa certa rejeição da fixidez do sentido e da seriedade da autoria” (Buckingham, 2003, p. 320).

como o da afirmação de que as descrições são construções porque as teorias são constructos. Abundam os equívocos, como o que resulta do pressuposto de que implicando os conhecimentos práticas sociais vinculadas a interesses se autoriza o descarte da possibilidade de representações válidas da realidade; ou o que resulta de supor que sendo os conhecimentos construções podemos “inventar” arbitrariamente as alternativas que quisermos, quando na verdade não podemos fazer equivaler o convencional ao arbitrário, como é o caso das leis da sintaxe e das regras morais. O facto de serem convencionais não faz delas algo sem qualquer valor, na sua base estão longos processos de elaboração que fizeram delas algo indispensável à nossa vida. Poderão, naturalmente ser revistas, mas temos necessidade de boas razões para o fazer.

O carácter, de certo modo, estupidificante das propostas pós-modernas resulta da sua natureza autodestrutiva, como é o caso do paradoxo gerado pela negação da noção de verdade e da própria possibilidade de qualquer forma de racionalidade. Um prolongamento deste paroxismo no campo da educação pode encontrar-se em dois planos: na rejeição do ensino de corpos estruturados de conhecimentos válidos; e na rejeição do sujeito racional, autónomo, que busca formar-se afirmando uma identidade pautada pela coerência na referência a valores. Uma ideia intrínseca, como se viu, ao conceito de *Bildung*. Ora, abdicando da referência a corpos estruturados de conhecimento o que ficará para organizar a instrução? Abdicando da formação do sujeito racional autónomo e crítico como poderão os educandos fazer frente aos totalitarismos que anulam a voz da diferença e que o próprio pós-modernismo pretende combater?²⁰

Uma mitigação do pós-modernismo parece recomendar mais rigor analítico, adequada referenciação histórica, fundada argumentação, maior solidez nas formulações, de modo a que se vislumbre claramente os seus reais contributos e se evite o resvalamento para o paradoxo e o absurdo. Uma posição moderada poderia ater-se ao critério de uma racionalida-

²⁰ E, regressando à instância primordial, apetece perguntar se poderemos mesmo dispensar a noção de verdade? Não será possível tomar por paradigma, após a desconstrução pós-moderna, uma noção de verdade que, à semelhança da linha do horizonte, se desloque à medida que nos acercamos? Voltaremos a este assunto mais adiante.

de dialógica, remetendo para critérios intersubjetivos abertos à revisão e em que, precisamente, faz sentido admitir para o campo da educação a referência aos valores democráticos e emancipatórios, ainda que, também neste caso, se reconheçam os limites da nossa compreensão do seu sentido. Importa aqui lembrar, como mostrou Cabanas (1998), que nem nos é possível esgotar os valores em termos da diferença que pode emergir no seu campo, nem quanto ao sentido a atribuir a cada um *per se*. O humano é um criador de valores e pode fazer emergir novos valores a cada passo, relativizando-os em novas constelações, o que não quer dizer que alguns não se nos afigurem com força constringente para constituírem referências supremas. O humano é também capaz de mostrar o sentido dos valores, o que não quer dizer que não lhes possa – e aliás deva – desenvolver esse sentido – veja-se, por exemplo, o que aconteceu historicamente com o conceito de liberdade (Laupies, 2005): de uma concepção restrita à libertação dos obstáculos exteriores avançamos até ao reconhecimento dos motivos interiores e do papel da vontade, temperando com o sentido das limitações as possibilidades da liberdade ainda assim possível.

3. Subsídios para a reconstrução dos paradigmas educacionais

Desafios im/possíveis da pós-modernidade

Cooper (2003) identificou os principais tipos de respostas dos pós-modernos para o campo educacional. Nem todas as correntes partilham todos os pontos de vista, quando muito encontra-se como denominador comum a recusa dos enquadramentos absolutizadores, seja relativamente às descrições do real, seja relativamente às normas morais ou às práticas ditas normais. A afirmação do direito à diferença aparece também como muito consensual entre os pós-modernos.

Um grupo muito radical chega a avançar no sentido do fim da crença na educação, muito em particular para realizar o projeto emancipador. Em certos casos antevê-se mesmo o fim da educação, com o regresso à

universidade da vida, em que a busca da emancipação se realizaria pela experiência direta de diferentes formas de viver.

Uma orientação mais otimista propõe uma reestruturação da educação de modo a refletir ao nível curricular a explosão da tradicional confiança na verdade e na objetividade, reconhecendo-se a natureza construída de todo corpo de conhecimentos. Para o plano organizacional prevê-se a descentralização, de modo a poderem afirmar-se as comunidades educativas específicas, livres de definirem o seu próprio estilo, os padrões de exigência e a estrutura curricular mais conveniente.

Mas alguns chegam mesmo a avançar a rejeição da iniciação dos jovens nos corpos de conhecimentos estabelecidos, que reputam de totalitários e terroristas, recomendando um ambiente escolar de dissensão e resistência à transmissão de conhecimentos e normas. Esta abordagem, prescindindo de padrões de julgamento, pretende apoiar as decisões na simples adesão estética, um critério muito fraco quando se trata de questões epistemológicas e, eventualmente, éticas.

Uma outra corrente pós-moderna apresenta uma aparente moderação: não rejeita a necessidade de critérios de consensuação acerca da verdade, os conhecimentos e as normas morais, apenas insiste na oposição à busca da profundidade e ao “fundacionalismo” da verdade. Impugnam, contudo, o entendimento do fim da educação como iniciação a formas ancoradas e objetivas de conhecimento ou, supostamente, correspondendo ao desenvolvimento do indivíduo racional autónomo, subjacente às críticas, aos discursos e às práticas.

Em geral, as correntes pós-modernas tão pouco aceitam a obsessão pela performatividade ou a perspectiva de um discurso científico livre de compromissos ideológicos e normativos. Alguns assumem-se como ironistas, livres de produzir descrições irrestritas de si e do mundo, e sem assumirem ambição alguma para impugnam qualquer tipo de discursos ou práticas públicas que, embora infundamentadas, sirvam a estabilidade do ambiente democrático das nossas sociedades. Neste caso remetem o uso da sua ironia ao domínio privado, deixando as abordagens pós-modernas para o contexto académico, facto que mostra bem a compactuação com o sistema a que chegaram.

Para onde quer que se olhe, a paisagem pós-moderna não parece fornecer referentes para se estruturar convictamente a educação. Em certos casos, sugerem perplexidades e paradoxos que geram, no mínimo, incredulidade e estupefação e, no limite, bloqueios, anomia, sentimento de deriva e de desespero. É este estado de coisas que tem dado força a uma preocupação crescente com a proposta de novos enquadramentos para pensar a educação (Herrerías, 2009b), ou seja, com a necessidade de proceder a uma reconstrução da Razão Pedagógica (Gonzálvez, 2010). Um ensejo que se vislumbra mesmo entre os pós-modernos que parecem estar cansados de tanto niilismo.

Relativismo, multiculturalidade e valores humanos

Um dos desafios mais difíceis da pós-modernidade diz respeito ao relativismo que, articulado com a afirmação da diferença, motivou o advento do multiculturalismo. Este movimento tem permitido generalizar uma cultura de respeito pela diferença, protegendo os casos em que os sujeitos se encontram afastados dos centros de poder. A escola contemporânea tem feito enormes progressos neste sentido. Em particular, a União Europeia, no âmbito dos Programas Intensivos Erasmus, tem dado um notável apoio ao desenvolvimento concetual e prático do multiculturalismo.

O debate sobre o multiculturalismo implica uma análise axiológica que deve começar por enfrentar o facto de, como nota Strawn (2007), o relativismo ser hoje dominante na Academia. Pelo menos os antropólogos, os sociólogos e os filósofos experimentam grandes dificuldades em levar a cabo o seu trabalho fora de abordagens relativistas. Muitos deles opinam a favor de uma estrita equivalência entre todas as culturas e valores subjacentes às suas tradições e hábitos específicos. Seguindo esta perspectiva, o multiculturalismo poderá ser assumido como um caso de relativismo cultural. Contudo, o direito à diferença, globalmente considerado para uma cultura, não deveria colidir com os direitos fundamentais dos seus membros. Esta problemática exige que consideremos o relativismo em si mesmo.

A pós-modernidade desencadeou a questionação de todos os discursos que se referem ao absoluto, em todas as suas formas: teológica, antropológica ou racionalista (Fullat, 2000). Depois de Nietzsche, enfrentamos a ausência do absoluto e a conseqüente relatividade dos discursos, cabendo ao humano inventar-se a si mesmo a partir da planura do relativismo. Não se trata do vazio dos valores, mas do relativismo axiológico, pois, de facto, foi o desaparecimento dos referentes universais que trouxe a referência aos valores (Valadier, 1998), entendida como a expressão das preferências individuais e que, progressivamente, tem avançado para a atitude de “aquilo que mais me agrada”. Como assinala Cooper (2003), certos pós-modernos chegam ao ponto de dizer que o nazismo só está mal porque ofende o seu gosto literário, pois não há nenhum critério axiológico absoluto para o julgar como mau na sua natureza. É caso para perguntar qual será a distância para vir a julgar uma abominação como compatível com a nossa preferência estética e, em conseqüência, sancioná-la? Não haverá aqui uma confusão de planos e a subordinação do ético ao estético?

Algumas tendências pós-modernas, prevalecentes nos setores das ciências sociais e humanas, acreditam que a verdade é múltipla e depende do ponto de vista do sujeito ou do contexto em que é formulada, uma vez que não existe uma racionalidade que possa garantir validade universal, apenas racionalidades diferentes em diferentes culturas (Silva, 2005). Os diversos critérios de verdade apenas expressariam práticas e culturas também diversas, isto é, diferentes narrativas, que requerem ser compreendidas nos seus contextos históricos, culturais e linguísticos, mas que, necessariamente, revelarão os enviesamentos culturais dos diferentes narradores. Como poderemos, então, avaliá-los, se todos eles são expressão de uma dada narrativa, não mais importante do que qualquer outra?

Seguindo a análise de Silva (2005), podemos distinguir dois tipos de críticas do relativismo: i) o primeiro é de âmbito geral: os relativistas clamam que não existe nenhuma verdade não relativa, quando esta asserção deve ser entendida como tal, ou, o que vem a dar no mesmo, pretendem que todas as explicações são simples expressões de “jogos de linguagem” relativos e, contudo, a perspectiva dos “jogos de linguagem” deve ser considerada não-relativa; ii) o segundo tipo de críticas diz respeito às conseqüências

absurdas do relativismo, como nos casos de considerar, por exemplo: a perspectiva copernicana como uma simples narrativa, isto é, a teoria heliocêntrica como equivalente à geocêntrica; a explicação de um assassinio dada a partir de um teste de ADN como equivalente às predições de um adivinho; ou a ideia de uma suposta raça ariana pura, a que os nazis prestaram culto, como tão verdadeira quanto as explicações que mostram o seu caráter espúrio e “mítico”; ou a ideia de que a mutilação genital feminina é uma prática cultural legítima e humanamente enriquecedora, quando os relatórios médicos mostram à evidência os seus efeitos nefastos sobre a saúde e a natureza da experiência sexual feminina (World Health Organization, 2010); ou ainda, o entendimento de que todos os fins educacionais são equivalentes, quando nos vemos racionalmente compelidos a reconhecer a perfectibilidade da pessoa como fim essencial da educação (Pring, 2003; Boavida & Amado, 2006). Aliás, devemos lembrar, que o processo educativo tem de ser avaliado quanto ao sucesso obtido e o desenvolvimento alcançado pelos diferentes indivíduos, ou perderá grande parte do seu sentido.

Não há qualquer dúvida de que não podemos assumir que as explicações, e até as teorias científicas de que dispomos são válidas para todo sempre. Mas talvez seja possível dizermos que são válidas num dado contexto. O que significa termos de aceitar a natureza limitada do nosso conhecimento e a sua inevitável revisão, como o pós-modernismo por diferentes vias tem mostrado. Desde que Kuhn (1962) mostrou que as teorias científicas expressam um dado paradigma, historicamente circunscrito, que se descartou a ideia de um conhecimento definitivo. Contudo, isto não autoriza a admitir que qualquer proposta vale. Num dado momento do desenvolvimento do nosso conhecimento algo pode ser tomado por válido, apesar da sua natureza interina. Daí que não devamos assumir o relativismo, mas antes a natureza condicional, provisória e revisível do nosso conhecimento. O que não significa que todos os discursos valham o mesmo.

No campo dos valores, já havíamos admitido que nem podemos captar o seu sentido definitivo e completo, nem podemos exaurir em toda a extensão o seu campo. Aparentemente, esta abordagem poderia ser tomada como uma porta aberta para o relativismo axiológico. Contudo este não é o nosso entendimento, pela nossa parte isto apenas significa que

somos capazes de encontrar os sentidos a atribuir aos valores – acerca dos quais devemos procurar o consenso²¹ – e que podemos criar novos valores, redefinindo a forma de integrar nas nossas vidas a constelação axiológica a que nos referirmos.

O que ficou dito permite-nos chegar à asserção de que o multiculturalismo deve ser assumido como princípio para defender os direitos humanos e, nomeadamente, o direito à diferença, mas não nos autoriza necessariamente a cair no relativismo e certamente tão pouco nos autoriza a defender uma idiosincrasia cultural à custa dos direitos individuais universais, nomeadamente a dignidade humana, a liberdade, a igualdade de condição e a justiça. Temos de evitar que o étnico liquide o ético (Béji, 2006). O que exige encontrar-se uma forma justa de articular os dois planos, pois, escreveu Maalouf (2000, p. 88):

“há valores que concernem à espécie humana sem exceção. Tais valores merecem ser colocados antes de tudo mais. As tradições merecem ser respeitadas até ao ponto em que são respeitáveis – isto é, até ao ponto em elas próprias respeitam os direitos fundamentais dos homens e das mulheres... Tudo o que diz respeito aos direitos fundamentais – o direito de viver como um cidadão de pleno direito no solo que foi dos seus pais, livre de perseguições ou discriminações; o direito de viver com dignidade em qualquer lugar; o direito de escolher livremente a vida, os amores pessoais e as crenças, dentro do respeito da liberdade dos outros; o direito ao livre acesso ao conhecimento, à saúde e a uma vida decente e honrada – nenhum destes valores, e a lista não é exaustiva, podem ser negados ao nosso semelhante sob o pretexto de preservar a tradição. Nesta área devemos tender para a universalidade e até, se necessário, para a uniformidade, pois a humanidade, sendo múltipla é primariamente uma.”

Quando passamos para o plano das nossas escolas precisamos também de questionar o sentido e a validade do relativismo, que hoje se apresenta sobre

²¹ Neste domínio, apoiamos a procura de consenso através da negociação, tal como tem sido defendido a partir de diferentes quadrantes (Vattimo, 2006; Appadurai, 2006; Béji, 2006).

a forma dos avatares do “indiferentismo” e do “tolerantismo” (Gonzálvez, 2010). O “indiferentismo” tende à desativação de todos os instrumentos coativos, das avaliações e do espírito de rigor, o que tem levado a iludir as funções sociais da escola, do ensino e dos diplomas. O “tolerantismo”, ou tendência para tudo tolerar, que aparece hoje como um novo absoluto, enferma do absurdo de nos fazer aceitar o inaceitável, quer dizer, aquelas perspectivas habitadas pela dominação e o trato vexatório. Ora, convém lembrar aqui que o valor da tolerância foi, na verdade, descoberto pela modernidade, reagindo precisamente a tudo o que representava o dogmatismo, mas nunca apareceu como “referência axiológica última, porquanto aparecia ao serviço de valores superiores como a justiça e a dignidade humana” (Gonzálvez, 2010, p. 37). A tolerância entendia-se, neste caso, como limitada pelos valores da dignidade e da justiça, limites que a pós-modernidade veio dissolver com a absolutização da tolerância.

Tal como propôs Herrerías (2009b), devemos chegar a uma conceção metamoderna que transcenda tanto o moderno universalismo da univocidade como o pós-moderno universalismo da equivocidade, se quisermos obter um novo horizonte para a verdade. Para lá das metanarrativas da imposição e do relativismo inoperante, precisamos de aprofundar a via do diálogo genuíno e inquiridor entre todos nós. O novo horizonte da verdade é o do “encontro dialógico”, que se refere a uma demanda acerca do que poderia ser uma sociedade mais justa, mais digna, mais livre e mais equitativa. O que nos impede de considerar toda e qualquer cultura ou idiosincrasia pessoal como tendo a mesma posição relativamente ao nosso referente da verdade, pois “certas formas humanas de pensar, viver e agir são mais humanas do que outras” (Herrerías, 2009b, p. 63). Entendendo-se aqui uma referência às formas que nos deixam mais próximos de um modo de vida livre, equitativo e dignificador.

Da desmobilização do sujeito crítico à sua recuperação

Discutimos noutro lugar (Reis, 2009) algumas relativizações desencadeadas pelo desenvolvimento da pós-modernidade e demos conta, nessa

altura, da necessidade de se consumir uma relativização maior promovida pela crítica pós-moderna: a ultrapassagem do sujeito substancialista, *a priori*, transcendente, monológico, sobrenaturalista e todo-poderoso da modernidade. Contudo, tentamos também deixar, então, claro porque algumas relativizações dos pós-modernistas nos parecem tão impossíveis quanto absurdas. Entre as mais cruciais referiremos o descarte completo do quadro teleológico da educação e, muito particularmente, do sujeito racional, ativo, livre e criativo, que arrastaria em consequência a evacuação do conceito de *Bildung*. Sobretudo quando esta evacuação serve para, em alternativa, se propor uma educação redutoramente sentimental (Usher & Edwards, 1997), ou um projeto educativo de não-identidade (Fennel, 2005), ou ainda uma certa causticação dos referentes modernos que termina, de facto, por recuperar o sujeito crítico, após ter simulado a sua desmobilização (Buckingham, 2003; Standish, 2003). Atenderemos a estes desafios separadamente para procurar mostrar “porque” e “como” será possível a recuperação de certos referenciais educacionais.

Segundo Usher e Edwards (1997), que seguem o caminho aberto por Derrida, o pós-modernismo desafia o pretenso poder da representação e a possibilidade de discursos totalizantes, isto é, que se apresentam como a verdade final e a explicação de tudo, pelo que, abdicando de uma representação verdadeira da realidade, também se deve abdicar de ensinar as pessoas num sentido particular. À margem dos discursos totalizantes, tão pouco pode suportar-se a teleologia de uma qualquer noção reificada da emancipação e da democracia. O pós-modernismo recusa o logocentrismo típico da modernidade que supõe ser possível estabelecer um único sentido verdadeiro partindo de um centro único, uma única fonte da sua produção, fora do pensamento e do texto, quando todo o sentido se define no contexto e na narrativa que o suporta, sendo passível de múltiplas e infinitas interpretações, dada a infinita abertura da linguagem e a interminável provisionalidade do sentido.

Isto significa que se deve recusar a clausura do sentido que a modernidade quis impor à educação, definindo-a como processo necessário de condução da incompletude inicial do humano até à emancipação, através da ilustração, de modo a que, no processo, o conhecimento domestique

os instintos naturais e institua o domínio do plano racional. Seria através da dita humanização do humano que, supostamente, este ficaria apto para a vida social. Ora, para os pós-modernos como Usher e Edwards, a “educação não deve ser entendida como uma espécie de bem transcendental ou como algo que se deriva ‘naturalmente’ do reconhecimento dos atributos essenciais do ‘homem’” (1997, p. 125). O desígnio educativo de tornar-se humano não pode ser imposto externamente e deve ser concebido de forma indeterminada, passível de um conteúdo variável e diversos modos de ser atingido, sem poder estabelecer-se qualquer hierarquia preferencial entre as alternativas. Como processo orientado para a produção de uma subjetividade não poderá fechar-se na produção de uma subjetividade fixa, mas deverá antes proporcionar a emergência de uma subjetividade assumida como lugar de luta e não, exclusivamente, a subjetividade do homem racional, apto para a sociedade racional. A “razão legisladora” deve acompanhar-se com uma “razão interpretativa”, dialógica, isto é, aberta ao diálogo contínuo e que recusa a clausura do sentido. Pela nossa parte, aceitamos a “dialogia” e a plurivalência das leituras educacionais, mas não vemos como poderíamos abdicar do propósito emancipador e da defesa de certos valores estruturantes do campo educacional, o que certamente sempre implicará uma hierarquização das perspectivas. Ainda assim, de bom grado se deve admitir a possibilidade de vias concorrentes em ação no campo educacional, o que não nos autoriza a dizer que tudo vale e tudo vale o mesmo. Embora seja de admitir a descentração renovada, temos valores referenciais, que podem, certamente, ser lidos de modo também renovado.

O problema mais grave desta leitura pós-modernista, inspirada nas interpretações de Derrida, começa quando se recusa todo o objetivo à educação ou a definição da educação como avançando para a concretização de um objetivo. Usher e Edwards dizem que, “com efeito, o autodefinido objetivo da educação não pode ser realizado na escolaridade. Não há nenhum fim para a incompletude e nenhum fim da completude. A escolarização nem pode ter um ‘fim’ (objectivo ou propósito) nem pode ela própria ser um ‘fim’ (*terminus*)” (Usher & Edwards, 1997, p. 131). Se, certamente, o desejo que nos anima nunca está completo, nem

a educação se clausura alguma vez, também é verdade que a educação atinge um dos seus objetivos quando coloca o sujeito na senda dessa dinâmica de procurar respostas à sua incompletude, desenvolvendo-lhe as competências para produzir sentido para a sua existência, ou seja, saídas para a sua inesgotável ânsia de ser. Neste sentido, a educação tem um fim (*terminus*), podendo reger-se por múltiplas e polimorfos finalidades, que podem ser redefinidas de modo renovado. O que marca a nossa condição é termos de optar em função de critérios e valores que relacionamos de modo limitado com as situações que nos afligem e desafiam. Mas, a partir deles, devemos optar. Embora isso não autorize o silenciar de todas as outras opções em jogo. O pós-modernismo, no entanto, parece, por vezes, querer esquivar o optar.

Este assunto pode ainda conhecer um esclarecimento mais pormenorizado. Usher e Edwards, na obra citada, criticam a “novela da autoformação”, construída pela Ilustração para definir a educação como processo conducente ao alcançar da autonomia, aceitando certos constrangimentos sociais. A seu ver, esta narrativa conta a difícil viagem de um sujeito para alcançar a maturidade da autocompreensão e o domínio dos desejos que conflituam com o quadro social. Naturalmente, o processo chegaria ao seu fim quando, com a autonomia alcançada, se podia encontrar um equilíbrio entre os termos conflitantes: o sujeito podia satisfazer até certo ponto os seus desejos, e de certo modo, mas de tal forma que se inscrevia num quadro sociocultural de realização pessoal. Todos sabemos que, demasiadas vezes, semelhante processo se viu constrangido a desenrolar-se num quadro autoritário de formação da subjetividade. Contudo, nem por isso devemos deixar de notar que era presumível entregar o sujeito a si mesmo. A categoria da autenticidade entra, precisamente, aqui para indicar o modo da autopossessão, o resgate da heteronomia. No entanto, segundo os autores citados, o sujeito não tem de aprender a autonomia constrangida do eu centrado, nem aceitar as coações sociais ou a afirmação do seu ‘espírito livre’, que sobre aqueles se pode alçar. O verdadeiro sentido da educação está em o educando perceber que “a sua autonomia é indeterminada já que não pode nunca alcançar um fim, ou seja, que ele é um sujeito de desejo, de um desejo que nunca pode ser satisfeito”

(Usher & Edwards, 1997, p. 134-135). Sem dúvida somos esta ânsia e, sem dúvida, a nossa autonomia está sempre limitada – por isso se projeta continuamente –, mas somos também sujeitos de razão, que concebem a sua realização no próprio quadro limitado das opções e dos valores. É a nossa racionalidade e os nossos valores – para os quais o afeto também conta –, que nos dizem que o nosso desejo deve conhecer certos limites. De facto, se ele não se esgota em cada afirmação, nem se admite sobre ele qualquer discurso monológico, que o enclausure num modo heterónimo e limitado de se realizar, a verdade é que sempre temos de projetar a sua realização no contexto em que estão as possibilidades entrevistas e os desejos dos outros. Aliás, não podemos esquivar a condição de, a cada momento, ser o nosso eu, porventura descentrado de qualquer narrativa monológica, com os seus desejos, a sua razão e os seus valores que constitui o centro a partir do qual perspetivamos as alternativas para nos realizarmos, numa contínua emancipação do que nos limita e enclausura. A cada passo, também, é a coerência que nos permite escolher. Não lutamos contra a coerência, mas com ela. Ela é a força do que somos e mostra o que somos. O respeito pelos outros, a abertura ao outro, fora de nós e em nós, por exemplo, esse respeito persistente pela diferença mostra a nossa coerência. É um ato de fraternidade e até de amor e nem sempre estamos à altura destes valores.

Em relação à tendência de sobrevalorizar um dos termos – o da razão pela modernidade e agora o do sentimento pela pós-modernidade –, Pourtois & Desmet (1999) declaram que é preciso restabelecer o diálogo entre os dois princípios fundadores, pois “é grande o perigo de se ver dissociar por completo a racionalidade e a subjetivação, o mundo técnico (e económico) e o mundo da subjetividade, a vida pública e a vida privada” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 25).

O trabalho crítico do pós-modernismo teve a sua função, mas precisamos de superar o contexto de erosão de referentes e fragmentação dos discursos que instalou, propondo valores para a educação, isto é, abrindo vias construtivas para o campo educacional. Na verdade, como assinala Formosinho (2006), a intencionalidade da educação reclama continuamente a referência a valores e finalidades, convocando-nos, portanto,

a repensar o seu estatuto normativo e as suas narrativas fundacionais. Ora, parece ser mais isto que encontramos noutras latitudes da Pós-modernidade. As correntes, analisadas por Bertrand (2001), da pedagogia da conscientização, da libertação e da pedagogia crítica concedem-nos já matéria de grande valor crítico.

A ideia pós-moderna de um “projeto de não identidade” dá-nos ainda mais um motivo para ensaiarmos aqui a recuperação de referentes educacionais críticos.

Na senda da desconstrução nietzscheana, Bingham apareceu a defender uma pedagogia da *autoreformulação*, como “processo pelo qual os indivíduos continuamente reconsideram quem são” (Fennel, 2005, 85)²². O que em princípio significaria uma constante “abertura a novas possibilidades que definem uma existência marcada pela liberação, reconstrução e perpétua descoberta” (Fennel, 2005, p. 86). Ora, dado que a atual educação de massas não facilita a desejável *autoreformulação*, trata-se agora de a refundar, de modo a orientá-la para a nova função, o que, em si mesmo, não nos merece grandes objeções. Contudo, esta inflexão aparece associada a um pressuposto algo absurdo da pedagogia da *autoreformulação*: o projeto da não-identidade, em que nenhum aspeto do currículo pode hierarquizar-se, nem nunca a verdade pode ser considerada mais importante do que o *ego*.

É certo que a pedagogia da *autoreformulação* ensina a humildade e a abertura experiencial, porém parece fazê-lo para entregar o sujeito à desconstrução de tudo o que possa considerar-se um *ego* estável. O seu propósito é o comprometimento com uma não-identidade do *ego* ou uma identidade vacilante num contexto de total planura democrática na interação. “Em nome da liberação humana, a pedagogia da *autoreformulação* providencia as mesmas oportunidades para todos os estudantes. Sob o princípio de que um *ego* estável e uma identidade fixa são danosos, os educandos devem acostumar-se a um fluxo em que não pode haver lugar para o que é superior” (Fennel, 2005, p. 106).

²² O autor usa os termos ingleses *self* e *self-reformulation*, que traduzimos, respetivamente, por *ego* e *autoreformulação*.

A pedagogia da *autoreformulação* constitui, sem dúvida, uma reação contra a máquina reprodutora da normalização do *ego* e quer abrir a via de um projeto de não-identidade, onde um *ego* pode ter vários conteúdos, sob o pressuposto de que assim se realizará a integridade do *ego*, porém o que isto de facto faz temer é o descrédito de todo o terreno humano valorizável, a falência de todas as finalidades educacionais. Como se pode a partir da igualdade de todas as formas do *ego* criticar-se qualquer alternativa pedagógica? Como pode, aliás, um *ego* abandonar-se ao fluxo e ser ainda um *ego*, uma unidade, uma referência para o fluxo que deve abraçar? Que critérios, neste contexto, para o sucesso e o fracasso? A nosso ver, aceitar a abertura a outras formas de ser não pode conduzir-nos à defesa do abandono de toda a identidade que sirva de autoreferente estável. Semelhante radicalização da existência significa perder a própria existência, não ganhá-la. Mais uma vez, o que o abatimento de todo o referente parece legar-nos é a relativização fragmentadora onde nos perdermos.

Sem uma identidade simplesmente não existe uma pessoa para educar; sem um projeto teleologicamente estruturado não pode haver educação. Concedemos hoje, por efeito da crítica pós-moderna, que estes aspetos – a identidade pessoal e os fins educacionais – não podem ser fixados *ad eternum*; pois são polémicos em si mesmos, passíveis de serem reconstruídos e, no que diz respeito aos fins, melhor abordados desde uma perspectiva educacional complexa, dialógica e antinómica (Barbosa, 1997; Cabanas, 2002). E, contudo, também neste caso, não devemos ceder ao relativismo. De facto, na sua globalidade, a nossa vida diz respeito à construção de sentidos para o ser humano; uma tarefa que sempre apresenta requisitos e desafios que se nos colocam, face a certas exigências éticas incompatíveis com a máxima do “vale tudo, porque tudo vale o mesmo”. Em contextos como o da nossa Pós-modernidade, em que se desmobilizou o sujeito crítico que poderia fazer frente ao hiperconsumismo, é patente que o individualismo hedonista e o relativismo apenas nos entregam a planos superficiais e espúrios (Lipovetsky, 2007).

A Pós-modernidade intensificou a tensão da antinomia que opõe existência *vs.* essência, tendendo para o favorecimento da existência – que representa a diferença individual – em detrimento da essência ou dos

ideais. Contudo, se a educação está apontada à promoção do ser si-mesmo, à assunção da existência pessoal, no reconhecimento do seu horizonte de limitações, como mostrou Jaspers (Neves, 2004), também deve, inevitavelmente, referir-se ao ideal, se quisermos escapar ao resvalamento para o trivial ou o superficial. Embora seja claro que não podemos olhar para o ideal abstraído do “ser-aí”, ou correremos o risco de traírmos a pessoa. Uma circunstância, ainda demasiado comum, em que a educação em vez de ser uma oportunidade emancipadora se torna um processo repressivo e de enclausuramento.

O ideal tem, pois, que ser articulado com o horizonte antropológico de possibilidades. A educação realiza o seu propósito antropológico quando arranca o humano do domínio das possibilidades do “ser-aí” e o devolve depois a si mesmo, abrindo-o ao curso da sua destinação de racionalidade livre. Dentro desta assunção, requer-se uma definição do ideal de tal modo que funcione, não como uma prisão, mas como um desafio para a expansão existencial, que através dele se pode precisamente projetar. É, por isso, também inegável que jamais poderá ser um ideal raso, porque, “de facto, nunca os ideais menores foram atrativos para o homem ou para estabelecer patamares superiores de realização humana; e nem serviram como fonte de inspiração para superar dificuldades ou impasses existenciais” (Maia, 2006, p. 134). O ideal antropológico subjacente à educação não pode ser apenas a circunstância, ou o imediato, pois nem um nem outro satisfazem substancialmente o humano; e mais depressa se prestam ao seu enclausuramento do que à sua realização, aliás, sempre “in-acabada”. Ora, como assinala Gil (2003), se não se aponta o sentido das intenções educativas, em vez de fins ficamos pelas circunstâncias e modas.

Não deixa de ser curiosa a forma como os pós-modernos, ao mesmo tempo que ensaiam uma justa crítica ao conceito mercantilista, consumista e performativista que se instalou na educação, procuram descartar o enquadramento teleológico, por este albergar geralmente a falácia essencialista, mas acabam, no entanto, por recuperar, de algum modo, o desiderato do sujeito crítico. Standish (2003), por exemplo, mostrou como é importante, hoje, transcendermos os esquemas teleológicos enclausuradores da performatividade e do essencialismo de vistas curtas:

“o pensamento teleológico torna-se grotesco quando concebe os seres humanos e as suas políticas como perfeitáveis em termos de fins que são em princípio realizáveis” (p. 227). A crítica é importante e acertada quando se pensa nos atuais contextos da educação funcionalizada a performances técnicas e economicistas, ou nas derivas totalitárias do século XX; mas no que diz respeito ao paradigma da modernidade parece esquecer que o conceito moderno de ser humano educado é assintótico. Na concepção moderna jamais podemos assumir-nos educativamente acabados, como jamais podemos atribuir à emancipação coletiva uma data de consumação.

O nosso autor pretende esquivar o esquema da perfeitabilidade teleológica, voltando-se para o conceito emersoniano de perfeccionismo. Uma concepção flexível e aberta, mas que “sugere a aspiração para o melhor de nós mesmos” (Standish, 2003, p. 228). Trata-se de cada um encontrar o seu caminho e não entrar no caminho definido por outros. Contudo, também aqui, seria bom lembrar que o conceito moderno de emancipação pressupõe o pensar por si libertando-se de todas as tutelas, como tão contundentemente mostrou Kant (1985).

A abordagem do autor citado parece, contudo, dispensar a soberania do sujeito racional e pretende antes ater-se à perspectiva de que qualquer ideia que tenhamos de nós próprios, pessoalmente considerando-nos como um todo, é essencialmente provisória, pois a alma é “uma imensidão não possuída e que não pode ser possuída” (Emerson, citado por Standish, 2003, p. 229). De modo que imaginar que podemos constituir-nos pessoalmente adquirindo progressivamente competências apenas nos pode cegar para o facto de a nossa vida ser uma aprendizagem por acercamento infinito à verdade e de que não há nenhum fim para ela, pois cada fim é um novo princípio, cada limiar de profundidade abre sempre outro. O que leva Standish a dizer que “Há uma espécie de blasfémia na abordagem direta dessas profundidades. Há idolatria na busca estreita de fins fixos” (2003, p. 229). Acabando, então, por se decantar por uma proposta que parte do reconhecimento da nossa “incompletude essencial”. Proposta que, a nosso ver, deve ser completamente abraçada pela reconstrução educacional que queremos aqui apontar.

A Pós-modernidade tem promovido o desenvolvimento de releituras da antinomia fundamental da educação entre essência e existência, mas por vezes tende a uma radicalização existencial. Pela nossa parte, entendemos que a resolução desta antinomia só pode ser provisória e aberta (Reis, 2008), de tal forma que a vida e o ideal se unam de modo criador e dinâmico (Suchodolski 1988). O que nos deixa ver que a tensão se mantém, é preservada, não se anula. Pela nossa parte sublinhamos a necessidade de manter a tensão dentro dos próprios termos, pois o ideal pode ser concebido de formas múltiplas, tal como os “futuríveis” da nossa condição e existência são, em si mesmos, passíveis de abertura a múltiplas concretizações. Tudo indica que precisamos, também no caso das pedagogias da existência da Pós-modernidade, talvez até mais do que nunca, de compensar a vida com o ideal e o ideal com a vida, de modo que ambos se unam de modo criador e dinâmico. Mantendo a tensão da antinomia educacional, o ideal preserva-se como abertura a “futuríveis” que perspetivam a transcendência da nossa condição e a vida respeita-se nas suas exigências concretas e múltiplas possibilidades de leitura.

Este debate dá-nos ensejo para uma última questão. Será que a relativização pós-moderna obriga à desmobilização completa do sujeito ativo e crítico, tanto genérica como educacionalmente falando? A resposta de Buckingham, a respeito da cada vez mais indispensável educação para os *media*, é muito clara: “a educação não pode dar-se ao luxo de abandonar o projeto modernista do criticismo cultural” (Buckingham, 2003, p. 325). Na sua opinião, por muito que sejam indispensáveis as formas parodiais, irónicas e lúdicas, por meio das quais o inefável do desejo pode encontrar a sua voz e os discursos totalitários podem ser transgredidos e denunciados, não só é equívoco supor que a ludicidade e a racionalidade se excluem, como temos cada vez mais motivos para encorajar a reflexão e a crítica. Vai no mesmo sentido a recomendação de González (2003) que – concedendo a crítica do sujeito monológico orientado para a estrita racionalização da vida, impondo-lhe um fim fixo, linear, estático e fechado – questiona a conveniência teórica e prática de dissolver totalmente o sujeito ativo. Hoje estamos, talvez até mais do que antes,

necessitados de recuperar esse sujeito ativo, autónomo, criativo, crítico e mediado pelos sentimentos, mediante uma releitura da epistemologia pós-moderna que o complexifique sem o volatilizar.

Conclusão

Em jeito de conclusão, temos de tomar consciência de que vivemos num tempo em que urge buscar um novo paradigma, que sirva à reconstrução do humanismo e promova a reconstrução dos referentes educacionais. Um novo humanismo deve passar pelo duplo enraizamento natural e relacional da pessoa humana, conduzindo assim à superação do seu entendimento substancialista, racionalista, monológico e desnaturalizador, por meio de uma conceção que entende a sua complexidade dialógica bio-psico-socio-cultural. Estamos a viver um novo “tempo axial” em que devemos encontrar as vias de uma nova ilustração, uma metamodernidade que supere as monologias e os reducionismos e se abra ao jogo da igualdade e da diferença das nossas identidades gramaticalizadas, no quadro de uma razão participada (Herrerías, 2009b). O que nos remete para o esforço, pedido por Gonzálvez (2010), de reconstrução de uma Razão Pedagógica crítica, dialógica e intersubjetiva.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2006). Em direcção ao choque de valores ou à hibridação dos valores. In J. Bindé (Dir.). *Para onde vão os valores* (pp. 43-54). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bachelard, G. (1985). *O novo espírito científico*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. H. M. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-32). Hoboken: Wiley.
- Barbosa, M. (1997). *Antropologia complexa do processo educativo: Quadro de referências e leque de vectores fundamentais*. Braga: Universidade do Minho.
- Béji, H. (2006). A cultura do inumano. In J. Bindé (Dir.). *Para onde vão os valores* (pp. 57-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, n.º 1, pp. 43-61.

- Boavida, J. & Formosinho, M. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 31, n.ºs 1, 2 e 3, pp. 59-87.
- Boavida, J. (2005). O que será um bom carácter? In C. Vieira, A. Seixas, A.P. Matos, M.P. Lima, M. Vilar & M.R. Pinheiro (Eds.). *Ensaíos sobre o comportamento humano – do diagnóstico à intervenção: Contributos nacionais e internacionais* (pp. 7-35). Coimbra: Almedina.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, Vol. 73, n.º 3, pp. 307-327.
- Cabanas, J. M. Q. (1998). *Pedagogia axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A.D. (1994). *Olhares e percursos*. Santa Maria da Feira: Fundação Terras de Santa Maria da Feira.
- Cooper, D. E. (2003). Postmodernism. In R. Curren (Ed.). *A companion to the philosophy of education* (pp. 206-217). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dhillon, P. A. & Standish, P. (2000). *Liotard: Just education*. London: Routledge.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Fennell, J. (2005). Nietzsche contra “self-reformulation”. *Studies in Philosophy and Education*, n.º 24, pp.85-111.
- Formosinho, M. & Reis, C. (2011). A sociedade digital e a (re)construção do humano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 45, n.º 1, pp. 463-476.
- Formosinho, M. (2006). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, n.º 2, pp. 225-236.
- Formosinho, M. & Boavida, J. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 33, n.º 1, pp. 5-17.
- Formosinho, M. & Reis, C. (2010). Education in multicultural contexts and the globalization challenge. In A. İşman & Z. Kaya (Coords.). *Proceedings of the International Conference in New Horizons on Education* (pp. 255-261), Junho, Famagusta. Disponível em <http://www.int-e.net/>
- Foucault, M. (1987). *Nietzsche, Freud & Marx. Theatrum filosoficum*. 4.ª ed. São Paulo: Princípio.
- Fullat, O. (2000). *Occidente: Hontanares. Sentidos. Valores*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Garcia, M. A. (2011). A Guarda no labirinto da I República. In M.A. Garcia (Coord.), *Euforia breve: memórias da primeira república na Guarda* (pp. 20-241). Guarda: Câmara Municipal da Guarda.
- Gil, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogia*, Ano 61, n.º 224, pp.115-130.
- González, V. (2010), Hacia una reconstrucción de la Razón pedagógica. *Teoría de la Educación*, Vol. 22, n.º 2, pp. 19-42.
- Heidegger, M. (1979). A Constituição Onto-Teo-Lógica da Metafísica. In *Conferências e Escritos Filosóficos* (pp. 189-202). São Paulo: Nova Cultural.
- Herrerías, G. L. (2009a). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental.
- Herrerías, G. L. (2009b). Diferentes sujetos, diferente educación: Del humano sustancia racional al gramatical ético. In A. del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.), *Educación: Reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp. 59-93). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.

- Innerarity, D. (2009). *A sociedade invisível: Como observar e interpretar as transformações do mundo actual*. Lisboa: Teorema.
- Kant, I. (1985). Que és la ilustración? In E. Imaz (Comp.). *Emmanuel Kant: Filosofia de la Historia* (pp. 25-38). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Keep, C., McLaughlin, T. & Parmar, R. (2011). *Defining Postmodernism*. Obtido em 19 de dezembro de 2011 de <http://elab.eserver.org/hfl0242.html>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laupies, F. (2005). *A liberdade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Liotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Maia, C. (2006). Mitos e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, n.º 1, pp. 119-142.
- Morin, E. (2003). *O método V. A humanidade da humanidade - A identidade humana*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2005). *O método VI. A ética*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Neves, I. M. C. A. (2004). O homo educandus, ser agónico ou ser para a felicidade? – O contributo da educação para o desvelamento da intencionalidade própria do homem enquanto ser-em-situação-limite. In A. D. Carvalho (Org.). *Problemáticas filosóficas da educação* (pp. 65-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Okin, S. (1999). Is multiculturalism bad for women? In Joshua Cohen, Matthew Howard, and Martha C. Nussbaum (Eds.). *Is Multiculturalism bad for women?* (pp. 7-26). Princeton: Princeton University Press.
- Pring, R. (2003). La educación como “práctica educativa”. In M. Amilburu (Ed.). *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 29-48). Madrid: Dykinson.
- Reis, C. F. S. (2008). *Educação e cultura mediática: análise de implicações deseducativas*. Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Filosofia da Educação.
- Reis, C. F. S. (2009). A educação face ao (des)aparecimento do sujeito. In A. Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.). *Educação: Reconfiguração das suas fronteiras* (pp. 94-122). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Silva, M. M. (2005). As consequências absurdas do relativismo pós-moderno. *Filosofia e educação: Uma escola para o século XXI*. Obtido a 23 de Janeiro de 2009 de <http://www.filedu.com/mmartinssilvaconsequenciasdorelativismo.html>
- Sloterdijk, P. (1987). *Critique of cynical reason*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed.). *A companion to the philosophy of education* (pp. 221-231). Oxford: Blackwell Publishing.
- Strawn, J. (2007). An Intellectual Defense of Female Genital Mutilation? *The Cabal*, 10 de Dezembro de 2007. Obtido em Agosto de 2010 de http://www.jewcy.com/cabal/intellectual_defense_fgm
- Usher, R. & Edwards, R. (1997). *Postmodernism and education*. London and New York: Routledge.
- Valadier, P. (1998). *A anarquia dos valores: Sera o relativismo fatal?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vattimo, G. (2006). Caminhamos para um crepúsculo dos valores?. In J. Bindé (Dir.). *Para onde vão os valores* (pp. 35-41). Lisboa: Instituto Piaget.
- World Health Organization (2010). Female genital mutilation. *Fact sheet* n.º 241, Fevereiro de 2010. Obtido em Agosto de 2010 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/en/index.html>

(Página deixada propositadamente em branco)

Salvador Peiró i Gregòri

Universidad de Alicante, Espanha

Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro, México

LA EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN EL SIGLO XXI

Introducción

La educación sigue una interrelación de procesos, uno es la socialización (Marín, 1972, p. 51-91). Este enfrenta al sujeto en una situación antinómica: por una parte insertarse en comunidades, condicionantes de su vida, por otra sus intereses, aspiraciones, etc. Por una parte se adapta, por otra hay inconformismos. En esto hay un continuo balance, con equilibrios y crisis. Pero en las aulas escolares no se presentan de repente, hay una cadena que comienza por la inatención, seguida por la interrupción (disruption), luego vendrían las indisciplinas (tirar cosas, hablar mientras se explica, insultar, etc.) y, si no se solucionan educativamente las anteriores, surgen violencias.

Para lograr el fin educativo uno ha de intervenir creativamente, construyendo su personalidad (Quintana, 1984, p. 101). En tal proceso pueden fallar unos u otros condicionantes, incluso la inadecuada solución de los conflictos, entonces sucede la di-socialización (Rössner, 1977) o imperfección en las relaciones sociales del educando. Si persiste en una interacción con formas endémicamente negativas tenemos personalidades antisociales, inmorales, desorganizadas o sociopatológicas (Nisbert, 1975, p. 52). Estamos en la catalogación durkheimiana de anomia, incorporado por Merton para estudiar la desviación social.

1. Problemas ciudadanos y retos educativos

La insumisión o la indisciplina constituyen, pues, un problema serio. Lo es no sólo porque hace profundamente incómoda la labor de mu-

chos docentes, sino porque a fin de evitar esta insumisión, más que por sentido pedagógico, en los centros educativos se impone a los alumnos el silencio, la inmovilidad, la prohibición de comunicarse entre sí, etc., hasta tal punto que ciertos profesores adoptan una actitud tan severa que hace que impere el terror en sus clases, actitud esta nada beneficiosa para lograr el dominio de sí. También suele darse la actitud contraria por parte de algunos profesores que claudican de antemano frente a los alumnos y se entregan, para ganarse sus simpatías, a una desaconsejable demagogia. Y es que los extremos no son la virtud.

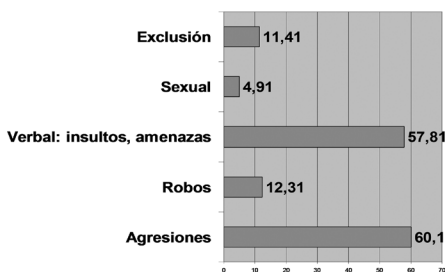
En España, Elena Martín, al analizar los datos escolares sobre las agresiones, la exclusión social, ignorar a terceros, etc., constata que esta disconvivencialidad aumenta con el curso del tiempo, mientras que no dejar participar disminuye. La frecuencia de las conductas problemáticas decrece en la medida en la que aumenta la gravedad. Por otra parte, el insulto es más frecuente en las chicas de primero. Asimismo, las chicas de segundo ciclo tienden menos a agredir que sus compañeras del primero, por medio de los ataques a propiedades, tendencia que es significativa a la hora de esconder cosas. Mientras que en los chicos se mantienen los porcentajes, un mayor número de ellos, comparados con sus compañeras, se declara autor de todas las modalidades físicas de agresión, indirectas o directas. En el caso de pegar sí hay una disminución entre el primero y segundo ciclo tanto en los chicos como en las chicas. Finalmente, no se producen diferencias respecto al género y al curso en los otros tipos más serios de amenazas (obligar a hacer cosas mediante amenazas y amenazas con armas). En el caso del acoso sexual, se da una interacción entre género y curso. Las chicas manifiestan ser menos agresoras que los chicos y en su caso los porcentajes aparecen constantes a lo largo de los cursos mientras que en el caso de los varones se produce un incremento de primero a segundo para después descender paulatinamente en tercero y cuarto²³. La actualización de datos de este curso académico, y en lo tocante a la zona este de España, se puede observar en el gráfico de abajo.

²³ Todos los tipos de maltrato por los que se ha preguntado tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles, si bien con un nivel de incidencia muy distinto.

Ilustração 1 – Variables de disconvivencialidad en la comunidad valenciana: 2009

VARIABLES DE DISCONVIVENCIALIDAD EN LA COMUNIDAD VALENCIANA: 2009.

Los crónicos son el 3 % del total (10 centros). Los % de incidencia son:



Fte. Consellería de Cultura, Educació i Esports. 23/02/2010

En México, el sondeo “Relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros”, destaca que las patadas y los insultos son las formas más comunes de agresión. La encuesta precisa que 7.7 de cada 10 estudiantes de primaria y secundaria enfrentan esta situación en forma cotidiana y sin que algún profesor evite las agresiones. A pesar de que la violencia en las escuelas se genera en los salones de clase y en el recreo, los maestros no se dan cuenta al momento de los hechos²⁴.

En relación a este tipo de agresiones se han realizado un creciente número de estudios en donde se pone de manifiesto que los protagonistas de estos actos son los alumnos (Olweus, 1978; Rugby & Slee, 1991; Dodge et al., 1990; Hirano, 1992; Whitney & Smith, 1993; Debarbieux, 1997; Funk, 1997; Peiró 2001, 2002, 2003, 2005, 2006 y 2007; Ortega, 1994, 1995; Ortega et al., 2001; Prieto, 2005; Velásquez, 2005; Chagas, 2005; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007). Sin embargo, las relaciones que se establecen en los centros escolares no sólo se dan con los pares, también se da la relación con el profesor, la cual es fundamental para que se produzca un clima adecuado para la convivencia educativa.

Hay investigaciones que se han llevado a cabo con el propósito de estudiar la percepción que tiene los profesores de la conducta rebelde de sus

²⁴ <http://www.eluniversal.com.mx/notas/566087.html>, 31 de diciembre, 2008. Elaborado y aplicado por la Secretaría de Educación del Gobierno Distrito Federal y la Universidad Interamericana.

estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la educación primaria (Wheldall & Merrett, 1988), o en secundaria (Houghton, Wheldall & Merrett, 1988), argumentan que la problemática más grande se da en el nivel básico secundario. Las investigaciones de Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä (2000) e de Sourander, Helstelä, Helenius & Piha (2000) han verificado que el incremento de las conductas contradictorias tiene lugar durante el primer ciclo de la secundaria y su decremento sucede más tarde, al final de esta fase educativa. Como tales hechos suceden en todas las asignaturas de cada área curricular (Ishee, 2004), los efectos son muy negativos para el logro de los fines del sistema educativo pues los docentes no pueden explicar las lecciones y emplean gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores.

Según la OCDE (2009) en su informe TALIS, un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en “cuidar” a los estudiantes, por lo que ni enseñan, ni se muestran efectuando relaciones humanas “normales”. Tal pérdida de tiempo y energías se aprecia en que los directores de colegios de educación secundaria, en el 2004, dedicaban el 50 % de su tiempo a resolver casos de vandalismo y, en el 2006, el 66,66 % de su horario a proporcionar ayuda en los problemas convivenciales. La comentada situación suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006). Las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, al ser cuestionando el trabajo realizado por el maestro (Graham, 1992), así como promover una distracción de los estudiantes no directamente implicados en los hechos. También es inquietante el abandono de la profesión (Esteve, 2005; Fernández-Balboa, 1991), situación que afecta especialmente a los docentes primerizos (Borko, Lalik & Tomchin, 1987).

Otros estudios recogen información acerca de la discrepancia entre las opiniones de los profesores y los alumnos acerca de la convivencia escolar, tendiendo, generalmente, por parte de los profesores a minimizar acciones que para los estudiantes tienen importancia para el desarrollo de un clima de convivencia adecuado (Marchesi & Rey, 2005; Chagas, 2005; Jares, 2008; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007).

Por otro lado, en el estudio titulado “Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que afectan la

convivencia escolar: el caso de Querétaro (México y Alicante, España)”, se concluye que los docentes estudiados cuentan con una gama muy limitada de actuaciones ante situaciones que pueden alterar la convivencia escolar lo que podría mostrar una falta de preparación de los profesores para enfrentar conflictos (Ochoa et al., 2010).

Ante los hechos indisciplinados, violentos, etc., en fin: disconvivenciales, Julián Martín Martínez, Presidente de la Asociación de Catedráticos de Instituto (ANCABA) manifiesta: Se vació la escuela de valores como la educación ciudadana (“la buena educación”), el comportamiento social, el saber estar, las normas de conducta, las mínimas reglas de urbanidad. Se pedía comprensión al profesor. La caída de valores en la escuela era coincidente con el vaciado social. Había que llevar la calle a la escuela, decían²⁵. En suma, los fines educativos son difíciles de alcanzar no sólo por las condiciones sociales y económicas que vivimos. Los centros escolares deben recuperar un clima de convivencia adecuado para desarrollar individuos responsables, solidarios y promotores de los derechos humanos.

Sabemos que las relaciones humanas son complejas y por tanto siempre habrá problemas y conflictos. Si sólo nos quedamos en lamentaciones, o en saber las causas, contabilizar las manifestaciones y consecuencias, etc., toda la problemática escolar seguirá igual. A nuestro entender, hay que conocer lo mencionado, pero lo importante no es el hecho problemático, ni si hay más o menos, sino el sentido que se le da, a la interpretación de los conflictos. Sólo comprendiendo las raíces, se podrán solucionar los conflictos. Entonces surge la cuestión: ¿Cómo? Un primer acercamiento consiste en analizar las propuestas comunes de nuestros organismos supraestatales.

2. Relación de la problemática y las propuestas de organismos supranacionales iberoamericanos. Retos

Desde la Unión Europea, algunos autores han generalizado el diagnóstico acerca de las fuertes tensiones a las que se enfrenta la educación.

²⁵ Publicado en *Magisterio* del 10 de enero de 2007 (<http://www.ancaba.net/jmartin22.htm>).

Delors (1996), plantea la tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre la tradición y la modernidad, entre el corto plazo y el largo plazo, entre la competencia y la igualdad de oportunidades, entre el desarrollo del conocimiento y la capacidad de asimilación del ser humano y entre lo espiritual y lo materia. Tensiones que sin duda la educación y la escuela tienen que hacer frente. Ante estas tensiones, Marchesi (2007) alerta de los riesgos que supone esta falta de consenso entre los fines de la educación y las demandas de la sociedad, a saber: a) aprendizaje superficial; b) el desequilibrio en la evaluación del aprendizaje; c) separación e igualdad; d) ¿con qué valores debe comprometerse la educación?; e) la difícil relación con las familias. Consideramos que otro riesgo puede ser la adopción pasiva de los cambios curriculares por parte de los profesores, lo que provoca un cambio en los documentos pero no un cambio de práctica.

Por otro lado, contamos con una serie de recomendaciones de distintas instancias internacionales (UNESCO, OEI) para poner atención en la educación para formar personas responsables, participativas y solidarias. En Iberoamérica, dichos organismos han planteado en líneas generales las características que debe tener la educación para enfrentar los nuevos retos. A continuación, mostramos algunas conclusiones y propuestas de cumbres iberoamericanas que pretenden delinear las características de la educación necesaria para esta región:

- Que los niños y niñas son sujetos de derecho y requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas, mentales y emocionales, a través del acceso a los bienes socioculturales, ampliando así el desarrollo de las capacidades relativas a la expresión, comunicación, interacción social, ética y estética, con vistas a iniciar su formación para una ciudadanía activa (OEI, 2000);
- La transformación de la educación exige la incorporación de los aspectos éticos y de formación cívica que demandan nuestras sociedades, así como una mayor relación con el entorno social,

de manera que fortalezcan nuestras democracias en el diálogo permanente (OEI, 2001);

- Que la educación inicial (desde el nacimiento y hasta la educación primaria o básica, según las distintas acepciones en los países) es un derecho de los niños y las niñas y constituye una etapa fundamental en la vida de las personas. En ella se asientan las bases del aprendizaje, la formación en valores, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como del entendimiento entre pueblos y culturas, contribuyendo a la eliminación de barreras que impiden la consolidación de una cultura de paz (OEI, 2002);
- Que la exclusión social se genera a partir de condiciones económicas, sociales y culturales que atentan contra los derechos humanos universales y que la educación puede contribuir a revertirla, favoreciendo así el desarrollo humano sostenible, con atención especial a los individuos o grupos excluidos por razones de etnia, género, desplazamientos migratorios, origen y riesgo social o discapacidades. Que los sistemas educativos pueden y deben contribuir a la eliminación del trabajo infantil, la deserción escolar, el analfabetismo y la discriminación, situaciones que, entre otras, reproducen la exclusión social. Que una educación de calidad para todos debe garantizar no sólo el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela, sino también la igualdad de oportunidades para un desarrollo humano integral y un aprendizaje pertinente, que incluya el uso y la formación en las tecnologías de la información y la comunicación, que contribuya además a eliminar la brecha digital (OEI, 2003);
- La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano sostenible, aumentar la productividad y la competitividad de los países en el mundo moderno. Reconocemos que dentro del concepto "educación para progresar" se encuentra implícita la educación ambiental, la cual tiene como finalidad impulsar en nuestros países un modelo de desarrollo económico en alianza con la naturaleza que incluya a los sectores menos favorecidos de nuestra sociedad, ya que no puede haber progreso sin armonizar nuestra relación con el medio natural y el entorno social (OEI, 2004);

- Que la educación de calidad para todos es un derecho que constituye un factor de primer orden para el desarrollo y la democracia, siendo necesario consolidarla como uno de los ejes centrales de las políticas públicas, para lo cual debemos promover acciones sostenibles y coherentes con las estrategias nacionales de desarrollo y dotar a las mismas con los recursos – humanos y económicos – necesarios para garantizar este derecho (OEI, 2005);
- Que construir el conocimiento, comunicarse con los otros, acceder y moverse en la sociedad de la información exigen actualmente desarrollar una capacidad de lectura que trasciende las prácticas y los soportes tradicionales, incluyendo el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como una formación para su uso crítico, responsable y socialmente útil (OEI, 2006);
- Que la educación es una herramienta fundamental, a través de la cual Iberoamérica puede avanzar decididamente en la solución de sus más graves problemas: la pobreza y la desigualdad. Gracias a la educación, se forma a las personas en el ejercicio de la ciudadanía, se logran mayores niveles de protección para los grupos sociales más vulnerables y se fomenta la equidad en el acceso al bienestar (OEI, 2007);
- Que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han transformado el enfoque de la educación en cuanto a la generación y transmisión del conocimiento y plantean desafíos de tipo éticos que deben ser orientados por principios de equidad, solidaridad y respeto a la diversidad (OEI, 2009).

Podemos observar en las declaraciones, la idea que sobre la educación se tiene en Iberoamérica. La educación se concibe como un derecho de las personas y como una herramienta para el desarrollo humano integral, así como el desarrollo sostenible del entorno. Además la educación debe formar en valores para ejercer una ciudadanía activa para asegurar la equidad, la solidaridad, respeto a la diversidad. Se hace especial énfasis en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, ligada a la lectura y con uso crítico, no sólo competencial, haciendo un uso responsable y socialmente útil. También localizamos indicadores relativos

a la necesaria educación cívica, como requerimiento para ejercer la ciudadanía. No obstante, no podemos abundar en el concepto de ciudadanía sin abordar el concepto de convivencia, ya que es en este contexto en donde se debería aprender a ejercer y desarrollar una ciudadanía activa.

Es necesario promover la formación de ciudadanos impulsando los valores cívicos para desenvolverse y participar en sociedades plurales y complejas. Esto implica promover ciertos conocimientos, habilidades y valores necesarios para la vida en común. Valores cívicos y de convivencia que se encuentran consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pues esta declaración es uno de los consensos internacionales más sólidos y difícilmente debatibles pues en éste se asientan los ideales de convivencia democrática. Habrá que pugnar entonces por recuperar la convivencia en los procesos escolares, impulsando el respeto y el ejercicio de los derechos fundamentales. Sin embargo, los derechos se conculcan porque no se efectúan los deberes.

3. Educar para la convivencia en un contexto social democrático

Hay muchos eventos que relacionan la problemática arriba descrita y la convivencia²⁶. Intuitivamente se puede entender el sentido de esta conexión. La Real Academia Española define la palabra convivencia como la acción de vivir juntos, sin embargo, es necesario ampliar esta definición pues observamos que en la convivencia existen niveles que definen las formas del vivir juntos.

Nos preguntamos qué modelo de convivencia se presenta en la estructura social actual. Nos referiremos al modelo de convivencia democrática, a una forma de relación entre personas que posibilita el despliegue de la libertad individual, que garantiza un espacio libre de interferencias para el desarrollo del proyecto de vida personal, al tiempo que le brinda las condiciones y oportunidades que hacen posible la participación de todos

²⁶ Se puede consultar el espacio virtual portugués, por ejemplo. <http://cantinhodacasa.blogs.sapo.pt/168349.html>

en la organización de la vida del centro. En esta forma de organización los protagonistas son los que asumen la responsabilidad de forjar las condiciones de paz, respeto y solidaridad. Esto implica que “las personas compartan tanto un conjunto de normas y reglas de convivencia, como un conjunto de valores (Camps y Giner, 1998).

No obstante, con el fin de centrar el proceso educativo, hay que tener presente que se definen tres niveles de convivencia (Peiró, 2009): (a) Convivencia subjetiva, que es de tipo microsocia, que sería vivida en grupos primarios (parejas, familia, grupos de amigos). Se trata de de la plasmación de la intimidad de las personas e implica autorrealización; (b) Convivencia social, que sucede mediante relaciones no tan íntimas ni tan directas, se trata de grupos secundarios, como en el caso del aula o el patio de recreo. Es una forma secundaria de modelo social, pero con manifestaciones de grupo primario (cara a cara), pero que no obstante, se organiza para el bien común; (c) Convivencia política, es cuando tendemos a la regulación de la pluralidad de opciones y concepciones sobre la manera de concretar el bien común.

Este último nivel es público y entran en juego marcos valorativos y normas que regulan el bien común. Sin embargo, las relaciones sociales de este nivel ofrece dos dimensiones: (a) intereses que implican libertad, pero que son individuales y (b) lo común de todo el grupo. Lo individual y lo social es lo que hace compleja la convivencia pues cada individuo tiene un conjunto de valores jerarquizados de diferente manera, por lo tanto se requiere regular las posibles divergencias con el fin de que haya orden. La convivencia pacífica implica entonces el respeto de normas que regulen las múltiples acciones y deseos humanos, es decir el cumplimiento de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones que conlleva la convivencia. En suma, en la convivencia se pone en juego las condiciones para el funcionamiento de la democracia y el ejercicio de los derechos fundamentales.

La labor de la escuela no tiene sentido si no es para que luego el alumno pueda ser un ciudadano, al menos normal, por consiguiente, es preciso considerar este asunto desde el modelo pedagógico. Estamos por lo tanto en la convivencia educativa. Iniciamos este apartado definiendo la convivencia

educativa como “un entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder (Ortega, 1997), en un tiempo y lugar determinados.

En la convivencia educativa estas relaciones interpersonales se desarrollan en dos dimensiones: la individual y la social. Lo anterior implica poner en juego las habilidades y valores individuales y los valores que la institución se propone potenciar en los estudiantes. Por lo anterior, la convivencia escolar reconoce que las relaciones interpersonales que entran en juego están cargadas de afectos y emociones, sin embargo, en la institución escolar éstos se ven atravesados por la normatividad. En esta regulación podemos observar los valores educativos que la institución se propone – PEC –, impactando de esta manera en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Como podemos ver, la convivencia educativa resulta un concepto complejo, en el que convergen las siguientes variables:

- a) *Contexto social y económico.* La convivencia educativa está relacionada y condicionada al contexto social y económico en donde se desarrolla. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas. En un mundo globalizado y moderno, no sólo cambian las formas de producción económica sino también las formas de relación entre las personas, al cambiar las formas de relación cambian también los valores implícitos en estas relaciones, así tenemos que los valores que priman en la sociedad actual son los instrumentales y utilitarios orientados al éxito, al triunfo y ascender en la escala social a toda costa (Peiró, 2009).
- b) *Relaciones interpersonales.* Los estudiantes se relacionan con adultos (docentes) y con sus pares, ambos cumplen diferentes funciones. En el caso de la relación con los adultos, le proporciona la seguridad necesaria para interactuar en grupo, pues es el adulto el que inicialmente marca la normativa y las tareas a seguir. Sin embargo, cuando el profesor tiene una percepción o expectativa diferente de los alumnos (no ajustada) pueden suscitarse las siguientes

- conductas por parte del profesor: a) de apego hacia los alumnos que no crean problemas y tiene un buen rendimiento, b) de indiferencia hacia alumnos pasivos, introvertidos pero que no generan problemas, c) de preocupación hacia alumnos que no tienen buen rendimiento pero que son dóciles y d) de rechazo hacia quienes rinden poco y son percibidos como hiperactivos u hostiles (Díaz-Aguado, 1983). Estas conductas pueden determinar el tipo de interacciones, y esto a su vez, alterar la convivencia educativa. El alumno despliega actos con sus iguales que coadyuvan al desarrollo social, como la comunicación, la cooperación, la elaboración de sus propias normas. Además de lo anterior, los pares resultan una fuente de autoconocimiento y autoestima, pues es a través de esta interacción que los estudiantes reciben mensajes acerca de sus habilidades, actitudes y conocimientos.
- c) *Características personales.* En el grupo existe una compleja dinámica de afectos y rechazos que dificulta o posibilita el buen funcionamiento, así como el desarrollo de habilidades sociales. En todos los grupos reconocemos alumnos que son bien aceptado por la mayoría y alumnos que son rechazado. Los niños populares gozan de amplia aceptación y prestigio entre sus pares. Esta aceptación genera sentimientos positivos para sí mismos y los demás y favorece actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. Por el contrario, la falta de popularidad y el rechazo suelen generar diferentes efectos en el comportamiento de los niños. Las agresiones suelen ser una característica frecuente. Los niños aislados pueden desarrollar sentimientos de inferioridad. El bajo rendimiento, el absentismo, el abandono temprano de los estudios suele estar relacionados con la falta de aceptación social.
- d) *Las normas del grupo-clase* pueden ser explícitas o implícitas, pero que están presentes y regulan los comportamientos en situaciones concretas ¿Cómo se relacionan las normas con los valores para la convivencia educativa? Turiel (1984) afirma que el conocimiento social se da mediante las interacciones, es a través de éstas que el individuo va generando modos de comprensión. Las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas, el autor

distingue que estas normas pueden aludir a prescripciones morales (cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros) y las que aluden a convenciones sociales, es decir, las que tienen que ver con aspectos sociales relativos a un grupo en particular, por ejemplo, saludar de cierta manera. En las normas de grupo-clase, se dan ambos tipos y llevan implícitos valores. Es importante apuntar que en el centro escolar existen también normas que pueden influir en la dinámica de la convivencia educativa, pues si en el centro educativo se le da prioridad a las normas convencionales por encima de las normas morales, los alumnos estarán aprehendiendo valores relativos sólo a ese grupo social y no valores universales, por lo que hay que tener presente esta dimensión para una convivencia educativa adecuada.

e) *Las prácticas docentes.* Una de las variables más importantes para la convivencia educativa es la práctica de los docentes, pues si éstas no se corresponden con los fines educativos estamos frente a una incongruencia. En palabras de Esteve (2009), el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, es decir, no lo que dice hacer o lo que los documentos dicen debe hacer. Más aún en lo que tiene que ver con los valores educativos. “No siempre los objetivos de igualdad, participación, respeto, tolerancia, equidad y no discriminación que se asignan a la escuela, en declaraciones formales, tiene un adecuado cumplimiento y traducción a la praxis en el día a día de la educación” (Ortega et al., 1994). El mismo autor describe algunas actitudes que pueden convertirse en aspectos negativos de la relación maestro-alumno: 1. Actuar con rigidez, 2. Querer imponer ideas propias, 3. Pretender determinar todos y cada uno de los detalles con máximo rigor, 4. Negarse a las peticiones o sugerencias, 5. Aplazar continua e indefinidamente las decisiones, 6. No tolerar las diferencias, imponer uniformidad, 7. Culpar a los otros, 8. Impedir o boicotear la participación, 9. Atacar la posición de otros, 10. Pasividad en la participación, 11. Insistir,

reiterativamente, en que se tiene la razón, 12. Mostrar antipatía e incompreensión, 13. Pretender manipular al grupo o alguno de sus miembros, 14. Ahondar las divisiones, 15. Actuar tiránicamente. Por lo que podemos afirmar que las prácticas docentes son una variable que influye de manera determinante en la convivencia educativa. La escuela, en palabras de Camps (1994) es un lugar en donde se hace algo más que dar clase. Los alumnos aprenden comportamientos... Es inevitable que aprobemos unas conductas y desaprobemos otras, aunque no hagamos juicios de valor explícitos...

4. Concreción axiológica de la convivencia educativa

Si el docente es sólo competente, podría obviar u olvidar referentes tan fundamentales para la guía del proceso educativo, como “el desarrollo integral de cada educando”. La razón de esta afirmación se basa en que la convivencia educativa implica la puesta en juego de ciertos valores, pero estos valores deben de ser concretados en conocimiento y habilidades que se traduzcan en acciones. Es necesario formar a las personas para que puedan “ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes” (Arendt, 1996). En suma, la convivencia educativa permite aprender a vivir con otros, pues la escuela es uno de los espacios de socialización privilegiados y en donde idealmente se aprenden las condiciones de la democracia. Apuntamos entonces a una educación para la convivencia que contribuya a formar ciudadanos responsables, participativos y solidarios.

Hemos constatado la necesidad de enjugar de valores todos los procesos didácticos. Se puede leer en las mencionadas declaraciones supraestatales iberoamericanas, pero antes por la interpretación de la antropología de el educando y del educador (Peiró, 1999), como condición indispensable para que el ciudadano sepa regirse con criterios propios y llegue a habituarse a partir de la asunción de tal dimensión valoral. En este orden de ideas, la OIE (1999) aconseja desarrollar los procesos educativos en relación: a) Con los derechos humanos y la de-

mocracia: dignidad, igualdad, justicia, protección de los derechos de todas las personas, libertad de participación, de palabra y de religión; b) Con la cooperación y la solidaridad: creencia en la paz y en la armonía, interdependencia de todas las personas, resolución de conflictos por medios pacíficos, entendimiento mutuo, cooperación y respeto entre individuos y sociedades, y cultura de paz y cooperación; c) Con la preservación de culturas: respeto por la familia y todos sus miembros, apreciación de la cultura propia, herencia cultural del mundo y de los logros de la humanidad, y conciencia del cambio social y cultural; d) Con el yo y el prójimo: conciencia de sí mismo, autovaloración, autoestima, autodisciplina, autocontrol, dominio de sí mismo, autonomía, autosuficiencia, respeto por los demás, amplitud de criterio, lealtad, honestidad, tolerancia, actitudes conciliadoras, curiosidad y creatividad; e) Con la tendencia al internacionalismo: conciencia de los deberes y derechos inherentes a la ciudadanía, respeto a la igualdad entre las naciones, armonía entre nacionalismo, regionalismo e internacionalismo y con conciencia de temas globales y de su solución pacífica; f) Con la protección al medio ambiente: interdependencia entre el hombre y la naturaleza, apreciación y compromiso con el mantenimiento y mejoramiento del medio ambiente para favorecer la supervivencia de todas las especies y protección del ambiente a largo plazo; g) Con valores y actitudes que favorezcan la espiritualidad: aspirar a la paz interior, libertad de pensamiento, conciencia, creencias y prácticas religiosas, respeto por las prácticas religiosas de otros e igual tratamiento de todas las religiones por el estado.

Siguiendo a Jares (1999), la idea central en la que se asienta el concepto de derechos humanos es el de la dignidad inherente a todo ser humano. La *dignidad* con sus tres cualidades esenciales: libertad, justicia e igualdad entre todos los seres humanos. Nos referiremos a la *libertad* como autonomía y por ende con responsabilidad; esto es: capaces de tomar sus propias decisiones sin trasgredir los valores y las normas comunes; en este sentido, estamos educando también en la responsabilidad, pues el individuo será capaz de responder por las acciones llevada a cabo en libertad. Estamos necesitados también de un trato

basado en la *igualdad*: igualdad de oportunidades sociales, económicas y culturales, pues mientras seamos indiferentes a la inequidad existente en muchas comunidades, el ideal de convivencia no podrá ser efectivo. De la conjunción de las tres categorías anteriores se requiere vivir en *tolerancia*: respeto activo hacia las personas con opiniones diferentes. La tolerancia implica respetar el modo de pensar y vivir de los otros y comprender que existen modos de ver la vida tan diversos como seres humanos existen, esto supone competencia en la comunicación y la escucha. También ha sido siempre una exigencia para el bien común la vivencia de la *justicia*, que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se define como “dar a cada uno las condiciones para vivir en libertad e igualdad”. No obstante, ya cabría introducirse en una dimensión máxima de la ética, tan ligada a la fraternidad, que se formula actualmente bajo el nombre de *solidaridad*. La solidaridad mantiene la idea de sentirse ligada a la humanidad, lo que significa actuar por una idea de justicia: “Exige el sentimiento, más aún el convencimiento, de pertenencia a una misma comunidad, de obligaciones compartidas de necesidades comunes” (Camps, 1994). Pero no se debe confundir la solidaridad con la caridad pues la solidaridad implica reflexionar sobre las injusticias y realizar acciones erradicarlas.

Hemos estado hablando de un nivel máximo de ética, lógicamente se puede formular otro sobre los mínimos morales. Cortina (2000, p. 19) define la ética mínima como conciencia de que socialmente sólo podemos exigirnos mutuamente esos mínimos de justicia. La autora establece como finalidad para esta ética el abrir el espacio a la ética intersubjetiva, al diálogo para recuperar las éticas de la benevolencia y que proteja la autonomía solidaria del ser humano, además de servir de base para el derecho justo, la política legítima, la religión que se somete a la crítica razonada. En este sentido, Audigier (2000, pp. 19-20) plantea como actitudes mínimas las siguientes y para toda la gente de las instituciones educativas: cooperación, participación, diálogo, respeto y obediencia (“políticamente incorrecto”). Por otro lado, la ética máxima no puede exigirse en la vida, por consiguiente, aunque la moral determinada, la opción política partidista, la religión algo tienen que decir respecto de la justicia y la felicidad, no son obligatorias.

Desmenuzando un tanto más este enfoque, tenemos el siguiente cuadro que concreta ambas dimensiones:

Ilustração 2 – Ètica màxima y ètica mìnima

ÈTICA MÀXIMA	ÈTICA MÌNIMA
1. Moral individual como diseño de una forma de vivir feliz. 2. Actitudes ante la vida 3. Proyectos concretos que comporten una propia regulación y que afectan a personas o grupos. 4. Escala de valores personal. Religión.	a) Moral cívica. Derechos Humanos. Justicia compartida. b) Mínimos axiológicos y normativos: - compatibles con una sociedad plural, - que favorecen la plena libertad para que cada uno alcance los máximos morales y... - desde la aplicación de la ética, posibilita que cada uno pueda tomar decisiones morales compartidas.

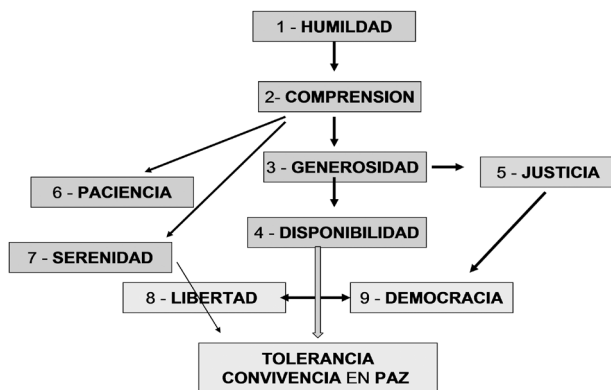
Con lo anteriormente expuesto nos referimos entonces a la formación cívica, formación ciudadana, o educar para ejercer la democracia. Pero, sabemos que la formación ciudadana “es un largo proceso que comienza con la socialización primaria en la familia y en las etapas iniciales de la escolaridad, con la internalización de actitudes, hábitos y comportamientos propios del grupo social” (Bolívar, 1999). Sin embargo, la referencia a los hábitos de la persona no se halla en los dos niveles éticos aludidos.

¿Son necesarios los hábitos humanos para educar? Con el fin de responder a esta cuestión, reflexionaré fenomenológicamente tomando en consideración un hecho. Para tal objetivo, pensemos que no es lo mismo obtener una nota alta, demostrando que uno sabe mucho de paz, o de convivencia, o de tolerancia, que ser tolerante, pacífico o convivencial. Lo primero no demuestra lo segundo, pero sí otorga cierta conciencia y atribuye responsabilidad. El cuadro de abajo²⁷ desea plasmar que sin humildad, uno no admite las posibles colaboraciones de otro; a la vez, esta carencia impide que se comprenda a terceros. Consecuentemente, es muy difícil ser generoso; aspecto necesario para que se viva la justicia,

²⁷ Esta explicación ha sido expuesta por Peiró, S. en los siguientes eventos: (1986) *I Symposium Nacional de Educación para la Tolerancia*. Unesco, Universidad de Granada; (1996) del *III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (1999) *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, y (2000) *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*.

en los términos arriba mencionados. Por otra parte, la carencia de comprensión hará difícil ser paciente ante situaciones conflictivas, o mantener la serenidad para no agravar la espiral de la interrupción, indisciplina y violencias. A este respecto, recordemos que es conveniente dilucidar si el hombre es capaz de algo más que estrategia y visceralidad, si es capaz de comunicarse, si es capaz de com-padecer (Cortina, 2000, p. 41). De la generosidad podríamos propender a estar disponibles para la vida democrática en libertad, por lo que se podría convivir en paz. Pero, esto dentro de los conflictos normales, que toda vida social conlleva (cf. ilustração 3).

Ilustração 3 – Valores que establece la Constitución española



La justicia, democracia, libertad, tolerancia, paz y convivencia son valores que establece la Constitución española, los cuales son asumidos como educativos por las leyes reguladoras del sistema escolar. Entendemos que tales pueden bien incluirse como “ética mínima”. También se puede comprobar que se relacionan en los proyectos de educación de las instituciones escolares (PEC).

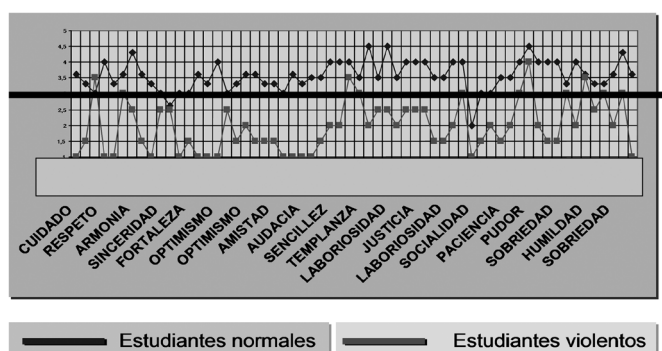
Por otra parte, recopilando las actitudes axiológicas que nos daba la fenomenología, referida a las experiencias sobre la solución de este tipo de casos, los principios del derecho, pactos y acuerdos internacionales, así como de investigaciones de casos y otras de tipo transversal,

encontramos que los estudiantes normales y problemáticos manifiestan estructuras de valores bien distintas. El gráfico de abajo es un ejemplo que manifiesta la primera de las investigaciones que un equipo que coordino hemos efectuado sobre este objeto.

Ilustração 4 – Un ejemplo que avala la necesidad de implicar los valores

UN EJEMPLO QUE AVALA LA NECESIDAD DE IMPLICAR LOS VALORES. Actitudes axiológicas de los estudiantes.

(IES de Alicante,2000. Opinión de docentes)

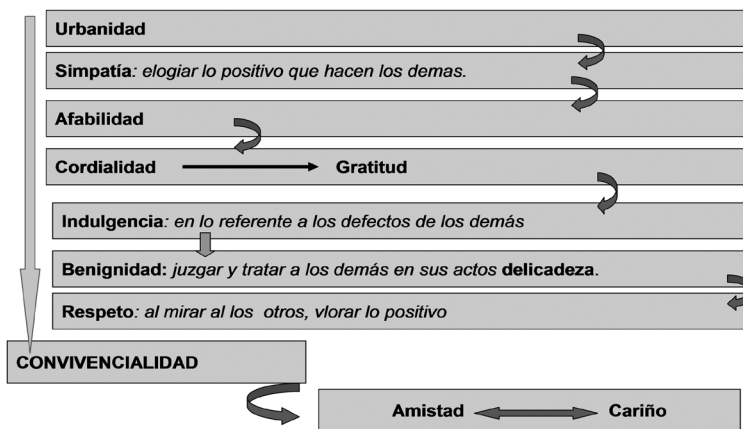


Desde entonces hemos detectado una distribución similar, observando que los valores humanos dotan a los escolares de tal madurez, que ofrecen cierta prudencia como para solucionar los conflictos sin causar problemas. Resultados similares nos han salido en otros estudios efectuados en Alicante durante cada año siguiente al inicial, así como en Zacatecas (2003), Buenos Aires (2007), Chile (Bío-Bío, 2008), Venezuela (Barquisimeto, 2009)²⁸.

También fenomenológicamente, pero no para justificar lo humano para que los valores mínimos se cumplan, sino como reviviendo las diversas situaciones de relación social en aulas, pasillos, patios de recreo, etc., encontramos unos niveles de exigencia valoral ciudadana, cada vez más profundos. Si estudiamos el gráfico siguiente nos percataremos.

²⁸ Puede consultarse un estudio más exhaustivo en Peiró (2009).

Ilustração 5 – Niveles de exigencia valoral ciudadana



Lo mínimo exigible sería la urbanidad. Posteriormente se definiría, como una especie de ética intermedia, la simpatía, la afabilidad, la cordialidad, la gratitud. Se puede valorar como introducción en una ética máxima la indulgencia, la benignidad, mientras que el respeto uniría estos dos conjuntos. Lo que sí sería definitorio de una ética concreta y muy personal es la educación por y para la amistad y el cariño (máxima). Por tales hallazgos y la aproximación fenomenológica comprendemos que la ética mínima no podrían formar completamente la personalidad de la persona educanda, ya que les faltan elementos humanizadores, como las actitudes mencionadas anteriormente. Pero, además, pensemos si un escolar sin hábitos como orden, puntualidad, respeto, obediencia, “estudiosidad” (laboriosidad del alumno), etc. podría mantener el equilibrio y madurez que la institución les demanda, así como evitar el fracaso escolar. Por ende, como educar para la convivencia implica la tolerancia, la justicia, etc., según el cuadro primero, podemos demostrar que los valores democráticos no suelen llevarse a cabo en la realidad sin poseer previamente los humanos.

Corolariamente, junto a la ética mínima habría que concebir una ética intermedia, análogamente a la idea de Turiel (1984), compuesta adrede para este menester por la conjunción de virtudes humanas, que abonan la persona del escolar, propiciando un crecimiento del mismo en humanidad,

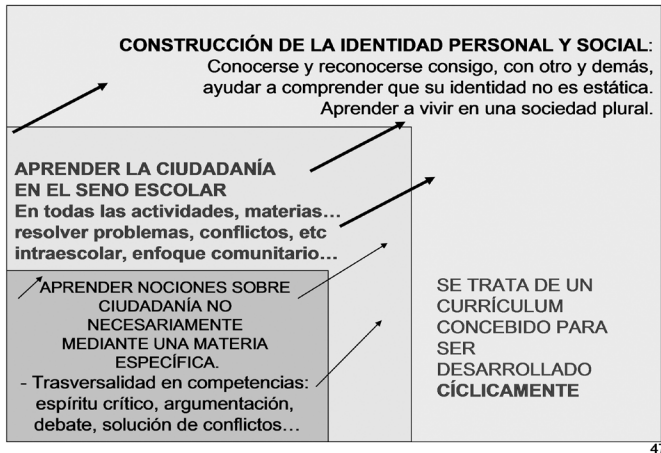
autocontrol, etc. (personalidad íntegra). Otro asunto es el propio de la ética máxima. Esta dimensión no tiene por qué desterrarse del sistema educativo, porque la moral, el derecho, la política, la religión algo tienen que decir respecto de la justicia y la felicidad, para lo cual la educación no debe abdicar (Cortina, 2000). Pero este nivel de máximos no ha de considerarse obligatorio o uniforme para todos. Lo que si habría que considerarlo de libre asunción, conforme a la responsabilidad del binomio padres-alumnos. Entonces, democratizando la institución docente, cabría abrirla a la participación efectiva de las madres y padres. De todos modos, la estructura de los niveles axiológicos de cada institución docente esta condicionado por el marco legal y la participación de los estamentos en lo tocante a la definición del PEC. Estaríamos hablando de la comunidad educativa (community education).

5. Condiciones para efectuar la educación para la ciudadanía en el siglo XXI

Por las premisas anteriores, la educación para la ciudadanía, no necesariamente debe de estar incluida en el currículum formal como una asignatura, más bien debería de ir acompañada de prácticas congruentes a los propósitos que se ha planteado, siendo un fermento del proceso educativo, configurando el clima escolar. Osler y Starkey (2004), realizaron un estudio con el fin de ofrecer una perspectiva general del avance en el área de educación cívica, en lo que los autores llaman países industrializados. Coincidimos en algunas de esas observaciones, que definen el sentido de las acciones educativas. No obstante, añadimos otras consideraciones en la siguiente enumeración que prescribimos, corolarias de lo antedicho.

El primer y esencial requisito para una educación ciudadana exitosa es un marco de políticas claro. Se necesitan desarrollar marcos de políticas en todos los niveles, desde la escuela hasta los niveles nacionales. Pero, también dentro de cada institución e, inclusive, en cada aula hay procesos que tienden a ubicar al sujeto en la vida real. Esto es lo que desea reflejar el esquema de abajo (McAndrew et al., 1997).

Ilustração 6 – Construcción de la identidad personal y social



La educación ciudadana exitosa debe de ir más allá de las estereotipadas clases de “civismo” en donde un maestro “enseña” a los estudiantes acerca de procedimientos legislativos o la ley electoral. La educación ciudadana anima a los estudiantes a ocuparse con temas públicos mayores, los principios subyacentes y las maneras que tienen para participar. No hay un enfoque único que garantice el éxito ya que mucho depende en ‘la preparación y entusiasmo de los maestros, la disponibilidad de recursos (especialmente tiempo de clases y dinero), lo apropiado de un plan de estudio y pedagogía para grupos particulares de estudiantes, el nivel de apoyo en la comunidad, la interacción con el resto del currículum y otros factores similares (Corporación Carnegie, 2003).

Esta educación requiere un clima escolar de apertura para debatir y discutir. Esto a su vez implica la adherencia explícita a un conjunto de valores comunes basados en ideales democráticos de libertad, igualdad y derechos humanos. Cuando esto tiene lugar, la educación ciudadana es por lo general una experiencia muy positiva para maestros y alumnos. Conlleva un aprendizaje activo y oportunidades para emprender investigaciones abiertas de temas que tengan real importancia social y política. Cuando los maestros tienen destrezas para utilizar métodos activos y confían en su propio entendimiento de los derechos humanos como

estándares internacionales, los estudiantes se involucran fácilmente con temas de ciudadanía y desarrollan confianzas y destrezas para la participación.

Habría que involucrar a todos los actores públicos y privados, oficiales y no gubernamentales, profesionales y voluntarios responsables del diseño, implementación y monitoreo de políticas educativas para la ciudadanía democrática.

La democracia obliga a las personas al respeto de las normas de convivencia social. Esto implica la supeditación de los ciudadanos a los ordenamientos jurídicos que los órganos legislativos elaboran mirando el bien común, un bien más valioso que el bien de un sólo individuo o grupo, partido, estamento, etc. En consecuencia, el correspondiente sistema de sanciones (positivas y negativas) serán medios para que la norma rija la convivencia. Pero, tal modelo carecerá de sentido educativo si no se halla “condimentado” por los valores, que darán sentido humanizante a cada una de las acciones que en el proceso de educación se generen.

El entrenamiento de los maestros para ser especialistas en ciudadanía requiere una base firme en estándares de normativas y expectativas internacionales, particularmente en derechos humanos. Esto es esencial pero no suficiente. También se requiere que los maestros pongan estos valores en práctica y la educación de los maestros necesita ofrecer oportunidades para ello. Un contexto en el cual tal experiencia es particularmente importante, ayudando a los estudiantes a combatir el racismo y promover la tolerancia y sus necesarias virtudes humanas con el fin de favorecer la unidad en la diversidad.

Las prácticas educativas juegan un rol importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que modelan valores democráticos promoviendo un clima abierto para la discusión de temas e invitando a los estudiantes a tomar parte en la configuración de la vida escolar son efectivas promoviendo tanto el conocimiento cívico como la participación.

El aprendizaje exitoso para la ciudadanía también depende de enfoques participativos y activos de enseñanza y aprendizaje. Esto sólo puede ser asumido cuando ya hay en el salón de clases un grado de apertura y

confianza. Una evaluación de la Iniciativa de la Declaración de Derechos en las Escuelas (BORIS) en Irlanda del Norte (Reilly et al., 2005) notó que inicialmente un número de maestros estaban escépticos acerca del grado en el cual los estudiantes serían capaces de captar conceptos complejos relacionados con derechos constitucionales y humanos.

El aprendizaje de la educación para la ciudadanía debe basarse en enfoques de aprendizaje activo. Wales y Clarke (2005) identifican y ejemplifican los siguientes enfoques de aprendizaje activo: discusión, debate formal, investigaciones y proyectos, representación de roles, trabajo de grupos, preparación y realización de presentaciones, simulaciones, aprendizaje y comunicación con tecnología, participación y toma de responsabilidades, etc.

Llevar a cabo la educación cívica en las aulas no se concibe como el convertir las aulas en foros en donde haya siempre debates permanentes. Tampoco se trata de enseñar un mero procedimentalismo, incluso compuesto por una yuxtaposición de competencias. Hay que contemplar la dimensión instructiva y normativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. La conciliación de la mencionada dimensión expresiva de la cultura escolar se funda en el supuesto por el que los alumnos están en disposición para tener iniciativas y ejercer responsabilidades. Por consiguiente, se deberían modificar estructuras para favorecer momentos de diálogo, intercambio, regulación y participación.

El trabajo en proyectos es particularmente apropiado para la educación ciudadana cuando permite que los estudiantes puedan concebir sus propias preguntas, respuestas a la investigación y presentar sus conclusiones a otros. El trabajo en proyectos ha sido particularmente exitoso en Australia (Print et al., 1999), Finlandia (Pentilla, 2005), Austria, Francia y Suecia (Osler & Starkey, 1996).

En este modelo, el currículo educativo contempla la cultura escolar rediseñada. Esta se elaboraría combinando lo siguiente (Wynne, 1991): *ethos* exigente (clima compuesto por la combinatoria de las actitudes), unido a una buena enseñanza (profesor como experto), exigiendo rendimiento a los estudiantes (no bajar el nivel de exigencias), respaldado por el ejemplo de los educadores en congruencia con modelo o proyecto

educativo institucional, manteniendo una correcta disciplina (reglamento en positivo), organizar servicios que coadyuven a la adecuada escolarización (transporte, comedor, orientación...), intercambios de alumnos entre centros docentes (Proyectos: Erasmus, organización de la huerta escolar, etc.), todo entendido dentro de la envoltura de la comunidad educativa, ya que la escuela sitiada del contexto es insostenible²⁹. Tal sistematización de las acciones y procesos educativos han sido aplicadas y se comprobó que las faltas injustificadas, vandalismo e indisciplinas no suceden (Sparks, 1991).

6. Sentido de las acciones y de los procesos educativos con relación al desarrollo de la conciencia cívico-democrática

La participación es uno de los principales objetivos de la democracia, que permite el desarrollo moral y social de las personas y facilita implicaciones más serias en los asuntos colectivos. La forma más sencilla y más igualitaria de participación es el voto, que contribuye a fortalecer la salud democrática, la legitimidad y la responsabilidad de gobernantes y gobernados (Olías, 2007). Pero con sólo votar es insuficiente, hay que madurar este acto decisorio, para lo cual es necesario saber, participar, decidir... Tales actos requieren un grado de madurez, una tan buena educación como para poder dilucidar aquello es conveniente para el bien común. Por consiguiente, el grado de educación logrado decidirá la menor participación en los asuntos de la cosa pública. Por esta razón educar ciudadanos y educar personas resulta idéntico, o al menos es una especie de lo primero. Se trata de sacar todas sus potencialidades, a la vez que vean y acepten los valores que han elevado la condición humana al mayor grado de plenitud y convivencia posibles. Nos situamos por consiguiente en la transformación del temperamento en un carácter

²⁹ Sobre esto, puede leerse la convergencia con la recomendación de la OCDE, el Ministerio de Educación Noruego y el equipo de investigación de la Universidad de Stavanger, que entre los días 5 al 8 de septiembre de 2004, organizaron la Conferencia *Takin Fear out of School*. <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf>.

autocontrolado. Esto se consigue ayudando a que el educando adquiriera hábitos positivos (virtudes). Este promover la interioridad ha de empezar contando con los periodos sensitivos por los que es lo más eficiente y eficaz para desarrollar cada etapa de las dimensiones del propio ser: física, intelectual, afectiva, volitiva, social, moral, trascendente, etc.

La persona ha de actuar implicando todas sus dimensiones de la subjetividad humana: conocimiento, afecto y acción³⁰. Lo que se traduce en el ámbito social en los siguientes niveles³¹: (a) nivel mínimo. Manifiesta un aspecto elemental mediante el saber sobre los proyectos de su localidad, incluso la asociación de vecinos; conociendo que democráticamente no se excluye a nadie, ni se haya ciudadanos que se sientan marginados. A la vez, esto significaría que hay poca o ninguna implicación en el proyecto. El resultado real es que tales individuos sólo respetan las reglas del juego y el plan; (b) nivel social. Este ya comienza con el grupo de amigos. Entonces, al interaccionar con otros entabla debates. No obstante, como limitación, sucede que no se implica en desarrollar los proyectos. Sin embargo, como aspecto positivo, las personas integran los valores de respeto, tolerancia, escucha, etc.; (c) nivel civil. Ya entonces hay mayor compromiso, pues se da la participación en la vida de la ciudad de modo activo y clarividente. Las personas asumen responsabilidades y tiene iniciativas. Se caracterizan por los valores de compromiso y solidaridad.

Pero para que lo anterior sea una práctica es necesario crear las condiciones en las aulas y en los centros que posibiliten debatir y deliberar los problemas relevantes de la comunidad, promoviendo de esta forma el desarrollo integral de las personas, y los valores y actitudes deseables para la comunidad. Entonces, desde nuestro punto de vista, la educación para la ciudadanía no puede ser una asignatura más en el currículum, pues todos los docentes y administrativos educan implícitamente a la par de lo que explícitamente tienen que enseñar. Es decir, a través de las actitudes

³⁰ Sobre tales dimensiones, ya publicaba en 1982 un estudio titulado *Promoción del hombre en sus dimensiones específicas (Interdisciplinariedad transformadora)*. Valencia, Nau-llibres,

³¹ Adaptación, a partir de Paiphillat & Braud, 1999, por Berta Marco Stiefel (coord., 2002). *Educación para la ciudadanía*. Narcea, p. 28.

y valoraciones es que se deja patente lo que valioso para cada docente y para el centro en general. Es por esto que se deben explicitar los valores educativos (cívicos) que a la comunidad le interesa promover para que, en consecuencia, se elabore un proyecto conjunto que responda a éstos. Pues las prácticas educativas juegan un papel determinante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía (Torney-Purta et al. 2001).

Si uno de los principios aludidos se refiere a la globalidad integral de la persona, al respecto debemos de abundar acerca de las dimensiones que se requieren desarrollar en los alumnos para formar ciudadanos responsables, participativos y solidarios. En este modelo se ubicarán las competencias y el sentido que tales deberían tener, además de ubicarlas pedagógicamente.

En la formación actitudinal se propone la integración de lo cognitivo, afectivo y conativo (Peiró, 2010).

D) El ámbito de lo cognitivo se refiere a los conocimientos que el alumno debe saber: (a) Legislación y política. La condición democrática. Los poderes y niveles de acción. Competencias legales para defender los propios derechos; (b) Conocimiento del mundo presente. Dimensiones históricas y culturales. Estructuras en una sociedad democrática. Capacidad para enjuiciar críticamente la sociedad: energía, alimentos, ecología, manipulación genética; (c) Procedimentales. Capacidades intelectuales: argüir, debatir, revisar acciones, dirección y límites de acciones, conflictos de valores... (d) Principios y valores de los derechos humanos y de la sociedad democrática.

II) El sentido de tales dominios axiológicos se concretan mediante actitudes éticas y sentimientos. Para esto habría que dar por supuesto que competencias éticas y elección de valores se orientan según criterios de tolerancia, paz, equidad y solidaridad. Entendiendo aquí que tolerancia no es sólo aceptar la diferencia (que traería una mera indiferencia), sino que es reconocer que yo puedo estar equivocado y el otro no (lo que exige unos valores humanos previos, como decía más arriba). Señalamos ahora los aspectos que lo concretan: (a) Construcción individual y con otros, en relación a

valores; (b) Ciudadanía *no es un catálogo* de derechos y deberes; (c) Es una interrelación entre miembros y grupos en donde se ponen en común identidades.

III) Dimesión connativa para la acción, que se refiere a competencias sociales. Optimizar a la gente a tomar iniciativas y aceptar responsabilidades en la sociedad: (a) Capacidad de convivir y cooperar para construir y aplicar proyectos; (b) Habilidad para resolver conflictos: mediación, acuerdos... concordando con la justicia; (c) Destreza en *tomar parte* en debates *públicos*, argüir, elegir, etc.

Con el fin de promover una persona con capacidad de autocontrol, equilibrada en todas sus facetas y socializada democrática, los procesos educativos han de regirse por los siguientes principios: (a) Evitar un intelectualismo cerrado, pues los valores en general y los de ciudadanía en esta reflexión específica, no son meros conocimientos; (b) No hurgar en lo sentimental, pues los valores no son meros sentimientos. Si sólo atendiéramos la vida afectiva, la personalidad del alumno sería inconsistente y de muy difícil manejo. Pero, tampoco se trata de rechazarlos, ya que la vida humana sin esta dimensión no sólo sería anodina (Whittaker), sino que estaría falta de energética (Piaget) e incluso sería enfermiza (Spitz); (c) Tampoco debería resultar un hacer y hacer sin comprensión, al modo de hábitos asumidos sólo por mimetismo o sin comprensión, procurar no caer en la habituación periférica a la personalidad. En suma, se debería promover la autoactividad, fruto de la integración de comprensión con juicio, mediante la valoración de los aprendizajes, para sacar de ello propósitos, que se efectuarían cívicamente y promoviendo la propia autovaloración de la vida social colegial, para que cada escolar elicite otras intenciones y acciones o rectificaciones.

Reconsiderando la aplicación de competencias docentes, así como tales habilidades para los alumnos, se ha de apreciar cierta similitud con la habituación al modo conductista. Esto quedaría dentro del primer nivel del campo semántico de "educación"³². Se refiere a la *instrucción*,

³² Un estudio sobre la cuestión puede encontrarse en Esteve, J. M. (1981). Por otra parte, después de explicar la estructura de la subjetividad del educando y su despliegue socio-

concebida como formación intelectual sobre lo que es ciudadanía: contenido y procesos, relaciones y operaciones que el alumnos efectúa y consolida, etc. para ser inteligentemente más eficaz. Pero, saber no es lo mismo que virtud. Además, tampoco equivale a comprender. El segundo nivel, más profundo, es la *formación*. Consiste en emplear los elementos instructivos, con valores y captando el sentido de lo cultural, sucede un salto cualitativo. Entonces el conocimiento se organiza, permitiéndonos entendernos a nosotros mismos, a otros ciudadanos y al mundo que interaccionan con nosotros. Pero tener *conciencia* no equivale a actuar. El grado óptimo consiste en la *educación* en el sentido estricto, como *autocontrol* y libre ejercicio de la propia *voluntad*. Sucede si el escolar llega a saber coordinar todos los aspectos de su subjetividad, desplegando los planos del yo en unas situaciones socio-culturales concretas, entonces ha de vivir los valores como actos en comunidad. Esto se concreta en la participación ciudadana.

Por consiguiente, a la hora de efectuar diseños, hemos de entender que: (a) repetir meros actos no es suficiente; (b) la condición “que él quiera” se traduce por que no se halle coaccionado; en cuestiones de moralidad, las notas podrían tergiversar el sentido de la educación de la voluntad; (c) por esto, la intención tiene más importancia que el acto en sí, por lo que habría que ayudarles a distinguirla, clarificarla y valorarla; (d) por consiguiente, la conciencia es fundamental. De los presupuestos anteriores se deduce una consecuencia: un hábito se adquiere por el esfuerzo de repetir actos libremente aceptados. Traducido a la práctica (actos, normas, premios y castigos, para resumir), esto significaría lograr que “se porten bien” porque ellos quieran, sin necesidad de premios, ni castigos, ni amenazas, ni por la razón de ser padre, maestro, etc. Esto implica que en conjunto y particularmente lleguen a valorar su intención para actuar; si encuentran que tal es buena, el acto repetido se convertirá en virtud.

Resulta en este punto subrayar la importancia y sentido del diálogo. Con relación a la convivencia en las aulas, el docente ha de asumir

-cultural, se estudia y explica el campo semántico de “educación”, estableciendo relaciones entre los niveles del yo y los términos mencionados (Cfr. Peiró, 1999).

un modelo más participativo, sin cejar de mantener su autoridad. De entre los modelos complementarios de maestro, el iniciador en una civilización convergente con el dialógico³³, tenemos los postulados del último: “El educarse debe consistir, por encima de todo, en potenciar sus fuerzas (la de los alumnos) hacia donde uno percibe que tiene sus “puntos flacos” y no dejarlo de forma arbitraria en manos de la Escuela o, en su caso, confiar tan solo en las calificaciones que se manifiesten en los certificados que en ocasiones los padres recompensan” (p. 40). “Tan sólo se puede aprender mediante la conversación” (p. 10), porque “leer no es hablar; se trata de dos cosas distintas...” (p. 11). En este sentido, “el educador participa tan sólo, - por ejemplo - como maestro o como padre, mediante una modesta contribución” (p. 15). Para que la comunicación vertical establecida entre docente y discente no resulte hueca, hay que resaltar la “importancia de la lengua materna... Realmente tiene fuerzas insuperables que no hay que subestimar” (p. 26)... “Por medio de ella cualquiera hace preguntas y aprende” (p. 27). Y, con relación al ejemplo de humildad, valor básico de todo ciudadano, el profesor asume que “mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo “máximo”. “Mi seguridad se funda en la convicción de algo que sé y de que ignoro algo a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro” (Freire, 1997).

El diálogo es una práctica en la que se evidencia la capacidad real que tienen las personas de ejercitar con plenitud el respeto a la igual dignidad del interlocutor. “El diálogo supone y exige la voluntad decidida en los participantes en aceptar la parte de verdad del otro, y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad”. El diálogo es uno de los procedimientos más adecuados para encontrar soluciones constructivas y pacíficas a los conflictos.

³³ Aquí se mencionan dos de los cuatro modelos. El estudio puede encontrarse en Peiró (1999, pp. 215ss). También podríase consultar a Esteve, J.M. (2003, Cap. 5.º: Los modelos educativos en la sociedad contemporánea. Lo que sigue citando entre paréntesis las páginas corresponde a Gádamer (2000): *Educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

Sin embargo, no estamos ejercitados para el diálogo, la mayoría de las veces sucede un intercambio de opiniones que buscan imponerse unas sobre otras. Para que el diálogo funcione es necesario mantener una serie de actitudes constantes, a saber: Estar dispuesto a escuchar al interlocutor, a pesar de las fatigas, contrariedades, etc. Estar dispuesto a modificar la posición propia si convencen los argumentos del interlocutor. Estar preocupado por buscar una solución correcta y por entenderse con el interlocutor. Procurar que la decisión final atienda los intereses de ambas partes, pues las escuelas no son sólo los colegas, también están constituidas por estudiantes, staff no docente, padres, etc.

Aparte de esta dimensión valoral, el educador ha de asumir, aprender o disponer de unas capacidades docentes conforme al los nuevos contextos estructurales de la sociedad. La investigación reciente menciona que es necesario contar con (Ortega et al., 1996): (a) Empatía en cuanto a la necesidad de entender y sentirse concernido por los demás. Implica la capacidad de situarse en el punto de vista del otro, de captar su situación e intereses personales; (b) Autocontrol, supone el hacerse cargo de situaciones concretas, comprensión y aceptación de normas que regulan las relaciones interpersonales y la regulación de emociones; (c) No podemos separar el diálogo de los procesos educativos, pues se supondría que la participación del educando y la interacción del profesor con éste, se dan mediante el diálogo.

Valga como ejemplo de fomento la ciudadanía en la escuela una experiencia en estados Unidos de Norteamérica³⁴. Aquí se parte con incrementar la cantidad de estudio para la educación cívica, en todos los niveles y en todas las áreas. Pero, para facilitar la comunicación en los diversos ciclos educacionales, como decíamos que no es razón suficiente con añadir para cada problema una nueva asignatura, habría que pensar en la integración de las enseñanzas en equipo (Peiró, 1981).

El ejemplo discurre dentro de los modelos de maestro como dialógico-iniciador-negociador (Peiró, 1999). Para llevarlo a buen fin, habría que requerir a los estudiantes a leer, analizar y discutir casos e historias de

³⁴ U.S. Department of Education: www.chgs.umn.edu/Coexistence

personas envueltas en la vida cívica de su comunidad, tanto del pasado como del presente. Plantear tareas que requieran a los estudiantes escribir a los administradores públicos o cartas al periódico, aportando soluciones. Enfatizar lecciones sobre valores cívicos de nuestra democracia, mediante el role-play, leyendo y escribiendo tareas y generando discusiones sobre temas públicos y sucesos actuales. Para, luego, trasladar las ideas a la vida casi-real, al envolver a los alumnos en actividades simuladas y de roles con relación a diversos aspectos de responsabilidades cívicas. El docente podría asignar a alumnos actividades que requieran participar en actividades extraescolares de instituciones con vida política: plenos de ayuntamientos, por ejemplo. Insitos en la acción dialógica, se podrían establecer actividades de aprendizaje cooperativo, en las que los alumnos se responsabilizan de lograr objetivos educativos. Desde este procedimiento hay que saber que, si bien las técnicas de trabajo en equipo son diferentes a las del cooperativo; también habría que saber conciliarlas, puesto que no son incompatibles. De aquí pueden surgir planes para implantar programas escolares para efectuar servicios comunitarios.

Otro programa ha sido aplicado en Chile (2002)³⁵. Sus resultados muestran que en varias zonas, donde el programa se ha aplicado, los índices de violencia al interior y exterior de la escuela han disminuido considerablemente, llegando en algunos casos a decrecer en un 60%. Estos resultados han planteado la posibilidad de llevar el programa a otros estados de Brasil, así como su posible ejecución en otros países. Para Rodríguez (2005), las claves del éxito de este programa son: (a) Se produce un proceso de apropiación del centro educativo por parte de escolares y habitantes; (b) Ocasiona sinergias que fomentan el retorno de los desertores, y (c) Genera un mayor grado de empatía entre los sujetos que forman parte del proceso educativo. Con esto se subraya la necesario interacción social entre todos los miembros de la comunidad educativa, aspecto que nos lleva a considerar la virtualidad del diálogo para encarnar las acciones educativas.

³⁵ http://www.flacso.org.ec/docs/ciudad_segura13.pdf

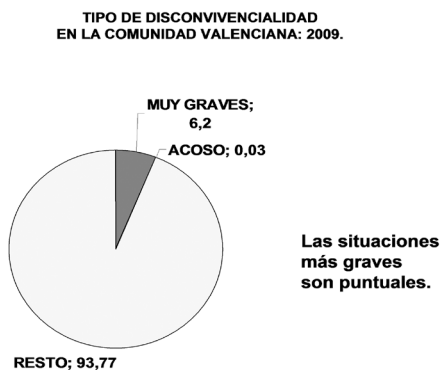
Como vimos en la introducción de este trabajo, y sobre todo con las recomendaciones dadas en esta última sección, la educación, la escuela como institución y los profesores, se enfrentan a grandes tensiones entre los fines de la educación y la realidad que vivimos como sociedad, la escuela per se no puede dar solución a los problemas a los que nos enfrentamos. Desde la estructuración de los sistemas nacionales de educación, con su ideario de la pedagogía moderna, se proponía homogeneizar a la población con miras a fortalecer los estados nacionales. Pero, con la pujanza de la globalización, las desigualdades fomentadas desde los contextos, etc., ya se presentó que la escuela sufre las consecuencias. Como decíamos, también dentro de las escuelas el malestar de docentes y alumnos ocupa buena parte de la actividad educativa y puede entenderse como síntoma del contexto socio-histórico actual y también como una característica propia del funcionamiento institucional.

Es necesario que la administración pública, la familia y los medios de comunicación asuman también esta responsabilidad, pues también es cierto que en la escuela se vive una cierta renuncia de la familia por educar a los hijos y aunado a esto, a una exposición constante en los medios de comunicación de mensajes que hacen más amplia la distancia entre la escuela y la sociedad. “La escuela fallará en donde la sociedad no cumpla” (Peiró, 2010).

7. Excurso: ¿con qué criterio valorar, prevenir y educar o (re) educar con relación a las faltas de civismo en las instituciones educacionales?

La legislación vigente española plantea el seguimiento y detección de las interacciones personales incívicas escolares al modo análogo que se efectúa en el Código Penal: tipificar las conductas disociales de los escolares como leves, graves, muy graves. Por supuesto, esclarece los criterios para tipificar los malos comportamientos, así como las sanciones. Esto genera reportajes, como los estadísticos recopilados por la administración educacional de la Comunidad Valenciana, que se plasman abajo.

Ilustración 7 – Tipo de disconvivencialidad en la comunidad valenciana: 2009



Fte. Consellería de Cultura, Educació i Esports. 23/02/2010

Tal criterio establecido por una materia subalternada de la educación, la Ciencia del Derecho. Estamos con el mismo modelo que sucedía con la sola distinción entre éticas mínima y máxima, la común para los ciudadanos adultos y supuestamente ya formados, o para formar a los futuros abogados, sociólogos o políticos. Aquí se opera generalizando y, a mi modo de ver, generando un sistema procedimental, burocrático, estructuralista y poco educativo (recordemos en sentido dado como autocontrol). La consecuencia es que en muchos casos, no hay efectos que redunden positivamente en el favorecimiento de la libre voluntad de los alumnos (persona integral), manteniéndose en los afectados las mismas dolencias caracteriales, con sus connotaciones de anomia, atonía, indisciplina, violencia.

Nosotros hemos diseñado un cuestionario que analiza las variables disconvivenciales³⁶. Entonces si se podrían definir los hechos correspondientes a cada caso (N=1), pudiendo establecer correspondencias entre cada tipo o conjunto de comportamientos y los valores que prevendrían, atajarían o neutralizarían las conductas incívicas. Incluso, esto daría pie a poder estructurar los PEC, a tenor de las necesidades axiológicas del contexto en donde se halle el centro educativo.

³⁶ Puede seguirse en el sitio web <http://violencia.dste.ua.es>

Con el fin de facilitar la educatividad del modelo legal vigente, ya que no se puede cambiar la ley desde la escuela, ofrecemos una propuesta que significaría una manera de evitar el choque entre la ley promulgada y la optimización pedagógica de la convivencia. Esto podría consistir en insertar la tipificación de conductas, distribuyendo las diversas variables definitorias del clima convivencial escolar dentro de la categorización “penalista”. El siguiente cuadro podría ser una línea de trabajo que concretaría la idea.

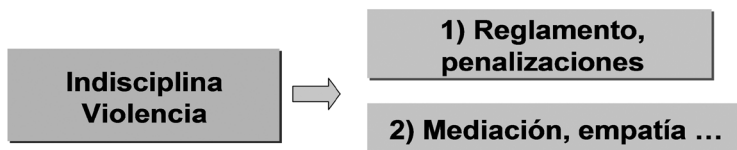
Ilustração 8 – Graduación de la falta según criterio penalista e variables disconvivenciales o incívicas

Graduación de la falta según criterio penalista	Variables disconvivenciales o incívicas
Leves	Hostilidad Insulto Negación de faltas Charlar en classe Negligencia No perdonar Pedir explicaciones Rabona Retraso Tensión racial
Graves	Adicción Agresión Deserción Pandillismo Resentimiento Robos Sometimiento
Muy graves	Abandono Abuso Falsificación de datos académicos Explotación Vandalismo Venganza Xenofobia Venta de droga

En lo que se refiere al abordaje, prevención y reeducación, hay que desmontar procedimientos incompletos. Tanto por teoría pedagógica, así como constitucionalmente, la educación ha de promover el desarrollo integral de los educandos. Mucho más motivado está este fin para con los escolares que adolecen de problemas convivenciales, quienes a buen seguro carecen de algunos aspectos que fortalecen su voluntad (recordemos el gráfico sobre actitudes axiológicas). En el cuadro de abajo se ofrece un procedimiento que muestra la aplicación de alternativas bastante contrapuestas. En general se aplican cuando hay problemas de tipo indisciplinado o violento.

Ilustração 9 – La practica equivocada en las escuelas ordinarias

LA PRACTICA EQUIVOCADA EN LAS ESCUELAS ORDINARIAS.

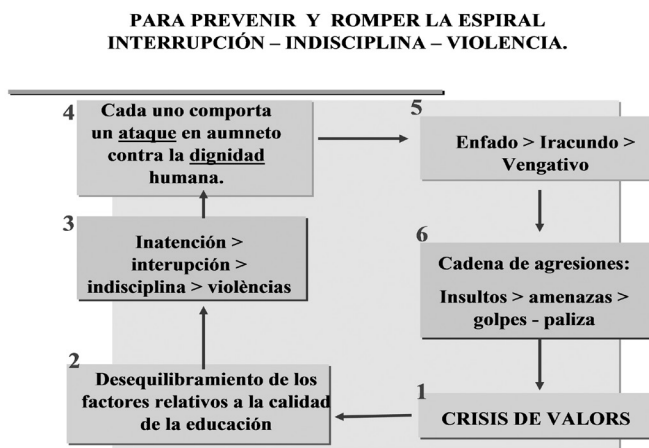


Son reduccionismos porque...

- a) Desconsideran la estructura de la subjetividad.
- b) No tienen en cuenta la globalidad de la educación.

Por una parte, unas prácticas se rigen el positivismo jurídico, con el peso del reglamento de régimen interior. Por otra parte, la reacción mediante técnicas aisladas o yuxtapuestas, como suma de habilidades y competencias. Para nosotros se trata de reduccionismos que no consideran la globalidad del educando y su estructura. Si hemos demostrado que la prevención consiste en humanizar los procesos educativos, habría que comenzar por este peldaño y no es conveniente reaccionar a partir de los actos indisciplinados o violentos.

Ilustração 10 – Para prevenir y romper la espiral de interrupción - indisciplina - violencia



El cuadro de arriba explica que los valores en situación de crisis, por ignorarlos o por reducirlos a lo meramente conceptual, etc., ocasiona un desequilibrio en los factores que redundan en la calidad de la educación escolar y sus resultados. Esto trae las situaciones disconvivenciales y, con esto, un ciclo en aumento de la espiral de la interrupción, indisciplina y violencia. La obligación de educar comporta la de “no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el alumno contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras” (Piaget, 1974, p. 18).

Conclusiones

La escuela se enfrenta a retos derivados de los cambios sociales y las nuevas formas de relación que éstos imponen. La creciente indisciplina y violencia en los centros educativos parecen opacar las funciones de la escuela, la educación que ahí se imparte parece “vacía” ante tales hechos. Propugnamos por recuperar el clima de convivencia en los centros escolares para cumplir con los fines educativos.

Pero debe ser un clima de convivencia que permita el desarrollo armónico de los estudiantes para que se desenvuelvan dentro de la escuela y participen fuera de ésta. Para lo cual habrá que desarrollar en los estudiantes valores que les faciliten el ser ciudadanos responsables y solidarios.

Si bien es cierto que se han hecho propuestas para facilitar el ideal máximo, es decir, que cada cual pueda organizar su jerarquía e valores conforme a sus creencias, aspecto que el consenso político ha alcanzado (ética máxima), otros autores han propuesto que para promover valores cívicos que socialmente sólo podemos exigirnos mutuamente, mínimos de justicia y derechos humanos (ética mínima), sin embargo, desde nuestro punto de vista encontramos que es necesario plantear un nivel intermedio en donde se haga énfasis en los hábitos y actitudes necesarios para desarrollar los valores que doten de madures y plenitud humana a las personas. Con esto queremos decir que no podemos desarrollar los valores democráticos si no desarrollamos también los valores humanos. Reconociendo lo anterior consideramos que, no debe existir necesariamente una asignatura en el currículum formal, si no que, el desarrollo de los valores mencionados deben ser el eje a partir del cual gire las actuaciones de la comunidad escolar. Es decir, sería conveniente que en los centros escolares las prácticas docentes y organizativas fueran congruentes con los valores que se pretenden promover. Se requiere entonces de docentes que desarrollen en sí los hábitos, conocimientos y actitudes que se pretenden desarrollen en sus alumnos, así como de centros escolares que promuevan los mecanismos de participación para el ejercicio de los derechos fundamentales.

Es importante percatarnos que, los valores educativos se apprehenden conviviendo, pues aprender a vivir con otros implica desplegar habilidades, conocimientos y valores necesarios para guiarse con criterios propios pero ligados al bien común. Es por esto que se hace necesario que las personas que conviven en un centro educativo tengan presente los niveles de relación que se dan en la convivencia – subjetiva, social y política – pues en este entramado de relaciones se pone en juego el aprendizaje de la vida democrática y el ejercicio de los derechos

fundamentales, pues la escuela sigue siendo - hasta ahora - un espacio de socialización privilegiado.

Es imperativo visibilizar la subjetividad que subyace en las relaciones interpersonales que se dan en los centros, esto es, para educar a la persona se deben desarrollar todas sus dimensiones axiológicas (biológicas, intelectuales, culturales, ético-morales, estéticas, si acaso, trascendentes) y parámetros de la subjetividad: conocimiento con afectividad en la acción, para que, a la vez que los escolares construyen conocimientos, promueven actitudes éticas para actuar siendo capaces de convivir y cooperar.

Es necesario apuntar que esta no es sólo tarea de la escuela, es tarea y responsabilidad de las autoridades educativas, las familias, la iniciativa privada, de la sociedad en su conjunto. Es decir: lo anterior no se puede llevar a cabo con una escuela aislada del contexto socio-cultural. Se entiende así el sentido de la comunidad educativa.

Bibliografía

- Aguilera, A.; Muñoz, G. & Orozco A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundaria. *Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Partes/disciplina06.pdf>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Audigier, F. (2000) *Project education for democratic citizenship. Basic concepts...CCC del CE*. University of Geneva, Sw. Strasbourg.
- Bolívar, A. (1999). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de educación y Ciencia.
- Borko, H.; Lalik, R. & Tomchin, E. (1987). Students teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching". *Teaching and Teacher Education*, n.º 3, pp. 77-90.
- Camps, V. (1994). *Los valores en la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Camps, V. & Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Carnegie Corporation of New York and CIRCLE (2003). *The Civic Mission of Schools*. New York: Corporación Carnegie de Nueva York y Centro de Información e Investigación en Aprendizaje y Compromiso Cívico CIRCLE.
- Cortina, A. (2000) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia de sus alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 27, pp. 1071-1082.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, pp. 79-93.

- Delors, J., et al. (2006). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación del Siglo XXI. Extraído el 16 Noviembre de 2009, de www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz-Aguado, M. (1983). Las expectativas en la intervención profesor-alumno. *Revista Española Pedagógica*, n.º 162, pp. 563-588.
- Díaz-Aguado, M. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la mujer. Ministerio del trabajo y asuntos sociales.
- Dodge, K.; Coie, J.; Pettit, G. y Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses. *Child Development*, n.º 61, pp. 1289-1309.
- Esteve, J. M. (1981). El concepto de educación y su red nomológica. En *La educación hoy* (I). Murcia, Límites.
- Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. UNESCO: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, n.º 340, pp. 19-40.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, n.º 350, pp. 15-29.
- Esteve, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 11, pp. 59-78.
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, n.º 313, pp. 53-78.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hirano, K. (1992). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. Paper presented at the 5th. European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.
- Houghton, S.; Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they most troublesome. *British Educational Research Journal*, n.º 14, pp. 297-312.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of misbehaviour in middle school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n.º 75, p. 9.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, R. y Rimpelä (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental health. *Journal of Adolescence*, n.º 23, pp. 661-674.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, R. (1972) *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Martín, E. Convivencia y conflicto en los centros escolares: La situación española. Disponible en http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Convivencia_y_conflicto_en_los_centros_escolares.pdf
- McAndrew, M. et al. (1997). *L'Éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations*. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 121.

- Mertz, C. (2006). *La prevención de la violencia en las escuelas*. Programa Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana. <http://www.pazciudadana.cl/documentos/revencionviolenciaescuelas.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Política de convivencia social. Hacia una educación de calidad para todos*. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197_Politica_Convivencia.pdf
- Nisbert, R. A. (1975) *Introducción a la sociología*. Barcelona: Vicens Vives.
- OCDE. Informe TALIS (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Extraído el 25 Enero de 2010, de www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
- Ochoa, A.; Peiró, S. y Merma, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). En J. Gázquez y C. Pérez. *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.131-137). Granada: Universidad de Almería. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Edt. GEU.
- OEI (1999). *IX Conferencia Iberoamericana de Educación "Calidad de la Educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización"*. La Habana, Cuba. Conclusiones. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/ixcie.htm>
- OEI (2000). *X Conferencia Iberoamericana de Educación "La educación inicial en el siglo XXI"*. Panamá, Panamá. Conclusiones. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xcie.htm>
- OEI (2001). *XI Conferencia Iberoamericana de Educación*. Valencia, España. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xiciedec.htm>.
- OEI (2002). *XII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Santo Domingo, República Dominicana. Extraído el 15 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xiicie.htm>
- OEI (2003). *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Tarija, Bolivia. Extraído el 15 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xiicie.htm>
- OEI (2004). *XIV Conferencia Iberoamericana de Educación*. San José, Costa Rica. Extraído el 15 de Febrero, 2010, de <http://www.oei.es/xivcie.htm>
- OEI (2005). *XV Conferencia Iberoamericana de Educación*. Toledo, España. Extraído el 22 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xvcie.htm>
- OEI (2006). *XVI Conferencia Iberoamericana de Educación*. Montevideo, Uruguay. Extraído el 22 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xvicie.htm>
- OEI (2007). *XVII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Valparaíso, Chile.. Extraído el 22 de Febrero, 2010, de <http://www.oei.es/xviicie.htm>
- OEI (2009). *XIX Conferencia Iberoamericana de Educación*. Lisboa, Portugal. Extraído el 22 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xixciedec.htm>
- Olías de Lima Gete, M^a B. (2007). *Democracia, ciudadanía y participación. Temas para el debate*, n.º. 152 (Ejemplar dedicado a: Participación política y democracia).
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, P. (1994). *Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P.; Mínguez, R. & Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 253-280.
- Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, n.ºs 27-28, pp. 191-216.

- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, n.º 313, pp. 143-158.
- Ortega, R.; Del Rey, R. & Mora-Merchan, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 41, pp. 95-113.
- Osler, A. & Starkey, H. (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London: Fulton.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los avances en Educación Cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Universidad de Leeds, UK. Instituto de Educación, Universidad de Londres, UK. Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo.
- Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas*. Valencia: Nau-llibres.
- Peiró, S. (1982). *El ideario educativo: axiología e interdisciplinaridad*. Madrid: Narcea.
- Peiró, S. (1999). *Modelos teóricos en educación. Interpretación antropológica*. Alicante (España), ECU.
- Peiró, S. (2001). Por una educación promotora de la cohesión institucional. Consecuencias interdisciplinarias para la investigación. *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2002). Violencia escolar, comprensión y propuestas. *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2003). La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar. *Revista Panamericana de Pedagogía*, n.º 4, pp. 232-253.
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Instituto Alicantino de Cultura: Alicante.
- Peiró, S. (2007). Factores disconvivenciales y calidad educativa. En R. Roig (Coord.) *Investigar el cambio curricular en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Alicante, pp. 309-324.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2010). *Competencia para promover la convivencia ciudadana en la educación, en convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI*. Granada: GEU.
- Pentilla, T. (2005). Intercultural learning: connecting young citizens through communications technology. En A. Osler & H. Starkey (eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide.
- Prieto, G. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, n.º 27, pp. 1005-1026.
- Print, M.; Kennedy, K. & Hughes, J. (1999). Reconstructing civic and citizenship education in Australia. In J. Torney-Purta, J. Schwillle & J.-A. Amadeo (Eds) *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Quintana, J. M. (1984, 1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Reilly, J., Niens, U. & McLaughlin, R. (2005). Education for a bill of rights in Northern Ireland. In A. Osler (Ed.) *Teachers, human rights and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Rey, R. & Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.

- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, n.º 131, 615-627.
- Rodríguez, E. (2005). *Prevención social del delito y la violencia juvenil: experiencias innovadoras en América Latina*. http://www.iidh.ed.cr/comunidades/seguridad/docs/seg_docconferencias/conferencia-buenos%20aires%202005-ernesto.pdf
- Rössner, L. (1977) *Erziehungs und Sozialarbeitswissenschaft. Eine einführende Systemskizze*. (Gebundene Ausgabe). München: Ernst Reinhardt.
- Sourander, A.; Helstelä; Helenius & Pitia (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study, child abuse and neglect. *The International Journal*, n.º 24, pp.873-881.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: civic knowledge and engagement at age Fourteen. Executive summary*. Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Velásquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, n.º 26, pp. 739-764.
- Wales, J. & Clarke, P. (2005). *Learning citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours for primary school teachers say they find most troublesome? *Education Review*, n.º 40, pp. 13-27.
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, n.º 35, pp. 3-25.

(Página deixada propositadamente em branco)

Maria Helena Damião

Universidade de Coimbra

Maria Isabel Festas

Universidade de Coimbra

NECESSIDADE E RESPONSABILIDADE DE ENSINAR

“Do bem e do mal que andam pelos caminhos da vida são em boa parte responsáveis aqueles que se consagram com alma ou sem ela à obra da educação. É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável do destino humano.”

Faria de Vasconcelos, 1921.

“Perdida a centralidade física e funcional do mestre é uma estrutura e uma função que se invertem (...). A ordem em que assenta o saber estabelecido sofre igual destino. Ou seja, valoriza-se o indivíduo, ligando-o à ideia de invenção, e desvaloriza-se a sociedade e o saber, que a sustenta.”

João Boavida, 2009.

Introdução

O que aconteceria se, por alguma eventualidade, o ensino que a escola proporciona fosse dispensado ou a sua essência fosse muito modificada? Se os professores cessassem a transmissão de conhecimentos fundamentais às novas gerações? Se se inibissem de estimular as suas capacidades cognitivas? Ou se desenvolvessem a sua ação num vazio axiológico? Qual seria o rumo da civilização, do funcionamento social e da consciência individual? Manter-se-iam no mesmo estado? Definhariam e pereceriam? Desenvolver-se-iam, sem precedentes, livres de ideias estabelecidas?

E as pessoas tornar-se-iam mais inteligentes e mais criativas? Estamos face a interrogações que têm acompanhado os tempos, não sendo aquele em que vivemos exceção, nem se espere que deixem de ser formuladas no futuro. E ainda bem que assim é, porquanto essa persistência permite, muito particularmente, manter a atenção nos desígnios que se impõem à docência. O presente estudo constitui um ordenamento sumário de discursos sobre este assunto com a intenção de encontrar pontos de ancoragem de carácter filosófico e científico que sustentem a reflexão sobre tais desígnios. Desígnios que muitos consideram ser, no presente, particularmente críticos. Sê-lo-ão ou não?

1. A (eterna) crise do ensino

Nota Boavida (1991, 205) que a “ideia de crise parece atravessar todos os sistemas educativos e épocas, se nos ativermos a uma multiplicidade de referências literárias e de opiniões correntes”. Não recuemos mais do que aos anos sessenta do passado século, para nos determos num texto de Hannah Arendt, datado de 1957, singelamente intitulado *A crise na educação*, onde, em determinado passo, se afirma o seguinte: “a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas (...) um dos aspetos mais característicos e reveladores é a crise periódica da educação, a qual, pelo menos na última década, se converteu num problema político de primeira grandeza”.

A atualidade de tais palavras faz-nos perguntar se, nessa crise, não estará envolvido, em primeiro plano, o ensino, entendido como a atividade específica de quem é professor com o intento de que quem é aluno aprenda. Trata-se, na verdade, duma pergunta que não pode deixar de sobressair, quando enveredamos pela análise das orientações e determinações da tutela, e/ou procedemos à revisão de discursos de diversa proveniência.

Centrando-nos no caso de Portugal, e recorrendo ao conhecimento que temos dessas orientações e determinações, não podemos deixar de fazer

duas anotações: uma reporta-se à vacuidade do papel do professor; outra aos paradoxos de que, em virtude disso, tal papel denota.

Começando pela questão da vacuidade, a primeira nota que aqui deixamos diz respeito às crescentes solicitações que a sociedade atribui à Escola, as quais se refletem na multiplicidade de tarefas que, progressivamente, se imputam ao professor (Hargreaves, 2004), tornando-as, tal como acontece noutros países, mais amplas (García, 1995), mais fragmentadas (Esteve, 1992) e mais intensivas (Hargreaves, 1998). Em consequência, cria-se “a sensação de não saber por onde começar, de não conseguir fazer nada de jeito, à força de querer fazer demasiadas coisas, de não saber já o que começou, onde ficou, o que ainda resta fazer, o que tem mais urgência” (Perrenoud, 1993, p. 65). E, mais grave, deixa-se para segundo plano a tarefa pedagógico-didática que tem lugar preferencial em contexto de sala de aula, com o propósito de levar os alunos a adquirir conhecimentos selecionados e a desenvolver capacidades cognitivas, relacionais e/ou motoras. Tarefa esta que se tem constituído a razão de ser da sua profissão, imprimindo-lhe especificidade e identidade (Estrela, 1986; 1999). Efetivamente, “o trabalho na sala de aula continua a ser central, até para os próprios professores, na definição daquilo que é o ensino” (Hargreaves, 1998, p. 16).

Este entendimento de ensino remete, como se percebe, para a estruturação da ação docente, com base em complexos processos de decisão capazes de encarar os inúmeros desafios que surgem em cada momento de interação (Shavelson, 1976; Shavelson & Stern, 1987).

Se nos detivermos nos documentos curriculares e programáticos vigentes, percebemos, contudo, que, de um modo geral, o seu conteúdo se mantém afastado do referido entendimento ou, então, encontra-se metamorfoseado. Ainda que, em determinados passos, neles se refira que o professor deve “garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos”, “estimular a iniciação ao conhecimento” ou “fomentar o desenvolvimento e o conhecimento”, predominam expressões que aligeiram o seu papel de ensino, como sejam estas que, a título de exemplo, se referem: “promover atividades”, “criar situações”, “criar condições”, “apoiar o aluno”, “possibilitar a descoberta”, “favorecer o desenvolvimento”,

“proporcionar aprendizagens”, “incentivar o reconhecimento”, “incentivar o desenvolvimento de competências”, “assegurar a aprendizagem”, “contribuir para o desenvolvimento”.

Se, complementarmente, analisarmos os documentos oficiais que, no presente, regulamentam a carreira docente, a formação de professores, e a avaliação do desempenho profissional, não podemos deixar de chegar às mesmas conclusões. Assim se alicerça uma imagem esparsa de ensino que se distancia da *instrução*, palavra tão cuidadosamente evitada, quando não proscrita no vocabulário pedagógico atual.

Prosseguindo no nosso raciocínio, reafirmamos que este problema está longe de ser o único a debilitar a função de ensino: não menos significativa é a multiplicidade de paradoxos patentes nos discursos de diversas proveniências que se detêm nessa função. Para referir apenas alguns, pede-se aos professores que coloquem os alunos no centro das suas atenções, que sigam os seus interesses, necessidades, especificidades e ritmos, mas espera-se que cumpram integralmente os programas e outras diretrizes curriculares; apela-se para a sua iniciativa, mas impõem-se-lhe documentos didáticos prescritivos, repletos de instruções pormenorizadas; lembra-se a sua autonomia e responsabilidade, mas o seu desempenho é amiúde escrutinado em função de critérios circunstanciais; insiste-se para que se concentrem nas aprendizagens, mas atribui-se-lhes uma panóplia de afazeres burocráticos e administrativos.

Acresce que tais discursos estão repletos de expressões equívocas, polarizadoras de discussões intermináveis sobre aquilo que deve ser o fim último do ensino e que, nessa medida, em nada contribuem para o esclarecimento daquilo que deve ser a essência da função docente. “Promover a qualidade de ensino”, “assegurar o sucesso escolar a que todos têm direito”, “preparar cidadãos para a sociedade do conhecimento” ou “levar a aprender a aprender”, são algumas dessas expressões.

Quando passamos para o domínio da teorização e investigação, a impressão de que uma crise está infiltrada no ensino não deixa de ser menos forte. Em parte, isso dever-se-á ao facto de, no último século, se terem seguido variadíssimas linhas de pensamento, algumas delas tão distintas, sob os pontos de vista epistemológico e conceptual, que

a sua confrontação se torna praticamente inviável, mas, por outro lado, algumas são tão próximas que qualquer tentativa para as distinguir se torna infrutífera.

Desta maneira, as múltiplas sistematizações empreendidas, desde aquela que já se tornou clássica, da autoria de Gage (1963), até às mais recentes (v.g. Bidarra, 1996; Damião, 2007; Feiman-Nemser, 1990; Shulman, 1986; Zeichner, 1983), apenas nos permitem chegar a frágeis consensos.

É, pois, de modo muito genérico que assinalamos as linhas que incidiram, primeiro, na inventariação das características de personalidade dos professores e, depois, nos seus comportamentos observáveis, numa tentativa de apurar os desempenhos mais eficazes na obtenção de bons resultados académicos dos alunos. Destacamos, também, as linhas que optaram por estudar as crenças, pensamentos e juízos elaborados pelos professores para tomar decisões nos momentos pré, inter e pós-ativo de ensino; as que tornaram a pessoa do professor objeto de atenção privilegiada relacionando-a com o perfil profissional, perspetivando o desenvolvimento ao longo da carreira, explorando os sentimentos de identidade docente e os estilos de ensino, as perceções, representações e imagens dos contextos educativos e a sua integração nos mesmos; por último, aquelas que puseram a tónica na reflexividade que o professor desenvolve para as práticas, nas práticas e sobre as práticas, permitindo-lhe construir “artesanalmente” conhecimento válido (Damião, 2007).

A consciência destas linhas, e doutras que aqui omitimos, impede que, por ora, se possa afirmar um referencial de ensino razoavelmente seguro para guiar o desempenho docente e a análise que ele requer.

2. Ensino antigo *versus* ensino novo: a falácia de uma oposição

Do que acabámos de referir não deve deduzir-se que a presente crise do ensino, a ter uma existência concreta, como supomos que terá e em diversas frentes, seja necessariamente negativa; ao contrário entendemos que ela introduz a preocupação e a crítica, tão importantes na interrogação dos princípios que devem fundamentar a atividade profissional

a que nos reportamos, bem como na sua condução pelos caminhos que se entendem ser os mais convenientes.

Conjeturamos que se trata de um movimento constante que não se pode traduzir numa evolução linear e muito menos resumir em dois momentos – o antigo ou tradicional e o novo ou moderno –, como querem fazer crer leituras frequentes mas pouco avisadas. Ainda assim, e sobretudo para pôr em causa este resumo, vale a pena retomá-lo.

Num primeiro momento, que se costuma situar num passado distante e a que se atribui uma conotação negativa, a educação escolar centrar-se-ia no ensino, entendido como a transmissão uniforme, por parte do professor, de conhecimentos e princípios morais com carácter universalizante, em função de regras didáticas bem estabelecidas, que os alunos deveriam integrar e reproduzir tal como lhes eram apresentados; enquanto, num segundo momento, que se costuma situar num passado mais recente e/ou no presente a que se atribui uma conotação positiva, esse centro ter-se-ia deslocado para a aprendizagem, entendida como a atividade dos alunos, considerados como sujeitos capazes de construir autonomamente saberes diversos, bem como de se mobilizarem nesse sentido.

Como se sabe, muitos foram os académicos e intelectuais que, em finais do século XIX, apoiaram esta última tendência, a qual permitiu consolidar o Movimento da Escola Nova, cujas propostas de mudança se situaram, em geral, na reorganização dos espaços e das atividades escolares, no alargamento e natureza do elenco disciplinar, na revisão do papel do professor e dos alunos e, conseqüentemente, da relação pedagógica, na atenção dada às especificidades das diversas etapas do desenvolvimento das crianças e jovens. Trata-se de propostas que, embora tivessem sido apresentadas de modo particularmente enfático pelos seus mentores, estiveram muito longe de alterar, em todas as instituições de ensino, todos os aspetos que acabámos de aflorar.

A título de exemplo, invocamos a famosa École des Roches, criada em 1899 por Edmond Demolins (1852-1907), que, não obstante ter servido de modelo a diversas outras inauguradas na Europa, manteve inúmeros pontos de continuidade com a tradição educativa, nomeadamente na

organização dos alunos em classes, na composição de um currículo e na verificação da aprendizagem.

No que diz respeito, em concreto, ao perfil docente, no espírito deste Movimento, o uso do plural será mais adequado, tantas foram as versões que originou, ainda que se aceite a sua síntese em duas orientações (Lafon, 1979): numa, de carácter “ativo”, vigente em escolas como as de Maria Montessori (1870-1952), requeria-se dos professores a planificação da aprendizagem, bem como do ambiente em que deveria decorrer e, complementarmente, da estimulação das crianças que nele agiriam física e intelectualmente, sem descuidar, quando necessário, o acompanhamento através da observação atenta e da intervenção oportuna; noutra, de carácter “libertário”, vigente em escolas como a de Alexander S. Neill (1883-1973), esperava-se, acima de tudo, que os professores mostrassem disponibilidade para atender cada criança ou jovem na sua individualidade e, se fosse caso disso, o apoiassem na descoberta do que, quando e como deveria aprender. Percebe-se, com facilidade, que se trata de orientações para o ensino com sentidos distintos, ainda que ambas se inscrevam na senda da Educação Nova.

Direcionando, de seguida, o olhar para a orientação dita tradicional, não nos é difícil encontrar aí atribuições docentes consonantes com algumas que foram afirmadas pelo Movimento da Educação Nova. Passamos a exemplificar: o desenvolvimento do espírito científico dos aprendizes, materializado no incitamento da curiosidade e da capacidade de observação, foi enaltecido por Michel de Montaigne (1533-1592). Também Inácio de Loyola (1491-1556), tendo o cuidado de fazer notar que a sua inspiração pedagógica decorreu do conhecimento que tinha de ambientes educativos, na altura já tradicionais, nomeadamente da Universidade de Paris, imputou ao professor a missão da educação integral do aluno, para que no futuro, na vida, pudesse ser verdadeiramente livre. Mais tarde, J. Amós Coménio (1592-1670), na sua *Didáctica Magna*, trabalhou a ideia, que se perde no tempo, de adequar o ensino à idade dos aprendizes, proporcionando aos professores especificações minuciosas nesse sentido. Luís António Verney (1713-1792) fez a defesa do ensino divertido e dos manuais ilustrados, de modo que “o estudo entrasse na cabeça dos meninos, sem parecer

que estudavam”. Estas e outras “novas” atribuições de ensino, localizadas num momento que se classifica muito grosseiramente por “antigo”, constituiriam, como se percebe, as bases do ensino advogadas no âmbito do Movimento da Escola Nova, acima referido.

Do exposto é, então, legítimo concluir que o papel ou papéis que têm sido imputados ao professor não correspondem linearmente a épocas históricas nem são completamente ditados por correntes educativas. Assim, para os compreendermos melhor, talvez seja preferível atendermos à convivência de opostos, já bem marcada na Antiguidade, que, aliás, motivaram contendas interessantíssimas entre filósofos pertencentes a distintas escolas de pensamento e das quais destacamos, pelo proveito e vivacidade de argumentos, aquelas que decorreram entre Sócrates e Sofistas (século v a.C.) e entre Platão e Aristóteles (séculos v e iv a.C.). Contendas que, em termos de forma e de conteúdo, se afiguram, curiosamente, semelhantes àquelas que tiveram lugar ao longo do século xx e que se mantêm no presente.

Feito este esclarecimento, importa notar que, mais relevante do que classificar as atribuições docentes nas categorias de “antigas” ou “novas” e de as rejeitar ou aceitar acriticamente em função de tais designações – que, como vimos, nem sequer se revelam esclarecedoras –, é perguntar se estão certas ou erradas.

3. A primazia da aprendizagem?

Adotando o ponto de vista com que terminámos o ponto anterior, passamos a analisar a conceção de ensino que perpassa em alguns discursos educativos contemporâneos e que se encontra bem patente em orientações curriculares para a escolaridade básica, secundária e superior.

Em ambos – discursos e orientações curriculares – é comum referir-se que cabe ao professor preparar/disponibilizar espaços e/ou recursos suscetíveis de serem explorados pelos alunos e, em sequência, propor-lhes atividades, tarefas ou problemas concretos e complexos, próximos e respeitadores da sua cultura, do seu *ethos*, proporcionar-lhes eventuais

orientações para as levarem a cabo e, quando solicitado, guiá-los e encorajá-los nas suas experiências de aprendizagem com carácter investigativo, que, desejavelmente, decorrerão em ambientes autênticos, de prática, a que se deve imprimir um carácter lúdico, divertido, agradável, para, assim, se sentirem envolvidos e motivados.

Como se entenderá, trata-se de uma conceção de ensino que assenta no pressuposto “novo” de que as crianças, mesmo as muito pequenas, desejam aprender e são capazes de o fazer sozinhas e/ou de modo colaborativo. Mais, quando lhes é dada essa possibilidade, tornam-se agentes ativos e criativos, construindo, a partir da resolução autónoma de situações problemáticas, o conhecimento, que, sendo derivado dos seus interesses e necessidades, torna-se verdadeiramente significativo, permitindo-lhes desenvolver e consolidar competências *no e para o* seu contexto vivencial, assegurando-se, desta maneira, o sucesso de todos.

Curioso é perceber que o âmago desta conceção, sistematicamente afirmada como inovadora, não se alterou ao longo do último século, a não ser na linguagem em que é expressa. Tenhamos, pois, em conta o 13.º princípio dos 30 que caracterizam a *Escola Nova*, aprovados em 1921 (in Ferreira Gomes, 1979): “O ensino é baseado nos factos e nas experiências. A aquisição de conhecimentos resulta de observações pessoais (...) ou, na falta disso, de observações de outrem, recolhidas nos livros. De qualquer modo, a teoria segue a prática, nunca a precede.” E, agora, declarações de representante da empresa *Parque Escolar* (em entrevista a Alexandra Prado-Coelho, 2010): “É esta a visão que a Parque Escolar tem para o ensino em Portugal (...) hoje não se centra apenas no ministrar de conhecimento e competências básicas de professor para aluno (...) os alunos espalham-se por espaços informais, com os seus computadores portáteis, cruzando-se com os professores na biblioteca e discutindo projetos”.

Para nos pronunciarmos, de modo inequívoco, sobre a correção desta conceção, ou, mais propriamente, sobre este aglomerado de ideias, teríamos, em primeiro lugar, de compreender o significado exato das expressões que as consubstanciam e que, saliente-se, são mais de uso corrente do que de uso técnico: “conhecimento significativo”, e “aprendizagem

significativa”, “aprendizagem ativa”, “contexto vivencial”, “autonomia”, “criatividade”, “situação problemática”, “tarefa complexa”, “competência”, “sucesso educativo”, etc.

Trata-se duma tarefa assaz difícil dada a polissemia de que se rodeiam tais expressões, sendo, além disso, frequente encontrarmos deturpações grosseiras do seu sentido original, em formulações vagas e confusas. É o caso da expressão “aprendizagem significativa”, cujo uso corrente pouco ou nada tem a ver com o sentido que David P. Ausubel (1918-2008) lhe atribuiu, ou da expressão “aprendizagem ativa”, que adquire significados diferentes conforme nos situemos num quadro de leitura, cognitivista ou construtivista (Festas, 2009). Diríamos que este problema, que só aparentemente se afigura menor, justifica, pelo menos em parte, que muitos dos debates em torno do que deve ser o ensino se revelem tão parciais quanto estéreis.

Ainda assim, detemo-nos na referida ideia para destacarmos que o conjunto de palavras em que é formulada pode conduzir, e estamos em crer que conduz, à seguinte interpretação: independentemente do patamar de escolaridade em causa, para haver aprendizagem efetiva, o papel principal deverá ser atribuído ao aluno, isto com a secundarização do papel do professor.

Ora, não podemos deixar de questionar se o que está em causa nesta interpretação deverá ser aceite pacificamente, como se de um dado adquirido e incontestável se tratasse, ou se deverá ser submetido a uma profunda ponderação, que não poderá deixar de fora os fins que, em concreto, a educação formal tem de cumprir, concretizando a vocação da escola e mobilizando o esforço dos profissionais que nela trabalham.

De facto, optando por esta última hipótese e abandonando uma lógica restritiva de carácter antinómico, segundo a qual a aceitação duma das referidas expressões implica necessariamente a rejeição de outra que se entendesse ser o seu contrário (Quintana Cabanas, 2002), teríamos de discutir, por exemplo, se devemos esperar que essa educação incida na transmissão de conhecimentos e/ou conduza à aquisição de competências. Esclarecendo que conhecimentos estariam em causa:

os mais eruditos e clássicos? Aqueles a que atribuímos valor intrínseco ou aqueles utilitários e próximos da vida quotidiana? O mesmo esclarecimento se imporia para as competências: as correspondentes a dimensões da cognição humana reveladas pela investigação psicológica e/ou as correspondentes a ações concretas, convenientes no plano social e pessoal?

Compreender-se-á que a extensa tarefa interrogativa acima enunciada, que tão premente se nos afigura, não deveria ficar por aqui; deixamo-la neste ponto porque apenas pretendemos ilustrá-la e, sobretudo, salientar que, não estando ela concluída, estranho é passarmos para a interrogação que se lhe segue e que incide na essência do ensino. Avançamos nesse sentido para destacarmos que na supramencionada “lógica da primazia da aprendizagem” é comum, como antes sugerimos, atribuir-se aos professores uma infinidade de funções, direta ou remotamente relacionadas com o ensino, que, não raras vezes, se apresentam de modo contraditório.

A revisão dessas funções não pode, pois, deixar de nos suscitar dúvidas fundamentais, como sejam as seguintes: devem os professores formar os seus alunos para ingressarem, num futuro imediato, no mercado de trabalho e/ou devem levá-los a adquirir conhecimentos e, nesse processo, a desenvolver a sua inteligência, cimentando a possibilidade de virem a exercer esclarecidamente o livre arbítrio? Devem prepará-los para participarem na recuperação da economia e na consolidação do bem-estar comunitário e/ou devem inculcar-lhes responsabilidade na manutenção e ampliação da herança cultural da Humanidade? Devem trabalhar com eles questões de cidadania, transformadas em aspetos do dia-a-dia e/ou devem trabalhar essas mesmas questões em função de valores tendencialmente universais? Devem ser técnicos especializados e/ou suportes afetivos e relacionais para crianças e jovens que, por razões diversas, não recebem a devida atenção por parte dos seus familiares? Devem concentrar-se no trabalho de preparação da ação didática, nessa própria ação e na avaliação continuada das aprendizagens e/ou na intervenção na comunidade que rodeia a escola e que a influencia mas que também deve ser influenciada por ela? E poderíamos continuar...

4. O enquadramento da “primazia da aprendizagem”

A verdade é que a tentativa de substituir o ensino pela aprendizagem, embora, como acabámos de ver, faça parte de um debate muito antigo, ganhou nas últimas décadas um grande alento, graças ao suporte de teorias psicopedagógicas como aquelas que são, genericamente, conhecidas por construtivistas. Decorrendo do pressuposto de que o conhecimento só pode ser construído pelo sujeito que aprende, toda uma série de princípios e metodologias se foram desenvolvendo, fortalecendo o lado daqueles que desde há muito advogam que o ensino centrado no professor deve ser substituído pela ação do aluno.

Esta abordagem traduz-se em estratégias pedagógicas bem conhecidas, como sejam as dos “métodos da descoberta” (Bruner, 1961), da investigação (Papert, 1980) e da aprendizagem a partir de problemas (Schmidt, 1983). No essencial, trata-se de estratégias que enfatizam a necessidade de serem os alunos a procurarem os conhecimentos e, assim, a efetuarem as suas próprias aprendizagens, realçando, em simultâneo, a importância destas últimas se efetuarem a partir de problemas autênticos, isto é, daqueles que se colocam aos especialistas da área em estudo.

Nesta linha de pensamento, o ensino dito “tradicional”, concretizado através de aulas e de livros, seria condenável porque considerado passivo, em oposição ao ensino dito “novo”, materializado por métodos ativos, como a discussão, os jogos interativos, a pesquisa individual ou de grupo, sobretudo se esta fizesse apelo à envolvência social dos alunos e às novas tecnologias de informação e da comunicação. Do mesmo modo, é valorizado o confronto com situações problemáticas, de onde os alunos partem e para as quais procurarão soluções, sendo que, ao fazê-lo, vão aprendendo os conceitos, os factos e os procedimentos necessários à sua consecução. Esta é a alternativa a um ensino estruturado, em que, através de indicações do professor, o aluno aprende a resolver problemas, recorrendo a conhecimentos adquiridos previamente.

Para além do pressuposto já enunciado que remete para o facto de o conhecimento adquirido na escola ser resultado de uma construção pessoal e não de uma transmissão, outros argumentos têm sido evocados

como suporte da presente abordagem. Uns mais teóricos, como aquele que afirma a contextualização de todo o conhecimento, e que em muito contribuiu para o método de resolução de problemas reais, outros mais pedagógicos, como aquele que sustenta que as estratégias que realçam o papel do aluno promovem não apenas a aprendizagem, mas ainda a sua transferência.

Apesar da atracão que esta abordagem tem merecido nos meios educativos, apresenta muitas fragilidades.

Um primeiro reparo reporta-se ao desconhecimento que revela acerca das características do nosso funcionamento cognitivo, nomeadamente à forma como aprendemos. O desempenho cognitivo depende, grandemente, dos conhecimentos que podemos mobilizar num determinado momento, ou seja, dos conhecimentos que adquirimos previamente e que, armazenados na memória a longo prazo, podem ser selecionados de modo adequado, sempre que necessário. Sendo o conhecimento tão central nas aprendizagens escolares, coloca-se a questão relativa ao modo como ele é adquirido. Hoje sabe-se que, para que passe para a memória a longo prazo, o conhecimento tem que ser processado na memória de trabalho, sistema cujas limitações de espaço e tempo estão amplamente demonstradas (Cowan, 2001). O facto da memória de trabalho não poder tratar muita informação em simultâneo implica que a aprendizagem deva incidir em pequenas unidades de cada vez. É precisamente esta característica do nosso funcionamento cognitivo que faz com que a resolução de problemas, como estratégia pedagógica, não seja adequada. Estruturar a aprendizagem a partir de situações complexas impede o trabalho da informação necessário à sua aquisição e utilização posterior. Enquanto o aluno utiliza a sua memória na procura das soluções para os problemas, não a pode usar para aprender (cf. Kirschener, Sweller & Clark, 2006).

Uma segunda observação suscitada pela abordagem acima referida diz respeito à centralidade que a mesma atribui à aprendizagem a partir de “situações autênticas”, isto é, dos mesmos problemas que se colocam aos especialistas de uma determinada área de saber, sendo o aluno visto como (pequeno ou aprendiz de) cientista, filósofo, matemático... Nesta perspetiva, o essencial é a aprendizagem dos processos

e dos métodos de uma disciplina, através de trabalho de projeto, da investigação e da descoberta, o que se revela como ponto de partida muito discutível, já que confunde a aprendizagem de um domínio com a prática do mesmo. O especialista recorre a conceitos, factos, processos e procedimentos adquiridos anteriormente, muitos deles já automatizados, graças à sua grande experiência, sendo fácil perceber que é necessário realizar um percurso mais ou menos longo até se chegar à sua prática eficiente. As duas situações – a de aprendizagem e a de domínio de uma determinada área – são, assim, bem distintas (cf. Dehoney, 1995; Kirschner, 1992).

5. A (in)dispensabilidade de ensinar

Não devemos avançar no nosso raciocínio sem formular uma pergunta basilar, com enquadramento na filosofia da educação: que sentido deve ser imputado às aprendizagens escolares? A resposta, que admitimos não convergir com muitas outras que têm sido dadas, é que essas aprendizagens permitem a aquisição, de modo sistematizado, de conhecimentos a que, por princípio, se atribui valor em si e/ou um valor instrumental (Searle, 1999). Permitem, além disso, a estimulação deliberada de capacidades, que se traduzem no desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e motor.

Dada esta explicação, que, reconhecemos, merecia uma justificação alargada e aprofundada, voltamos à linha de pensamento que seguíamos no ponto anterior para assinalar que existem sólidos argumentos para duvidar da validade da conceção pedagógica que expusemos no ponto 3, pelo facto de, mesmo não se apresentando formulada de modo inequívoco, fazer crer, num raciocínio de tipo rousseauiano, que, desde os primeiros passos, se pode, com vantagens, aprender autonomamente, dispensando-se o ensino. Reforça-se, pois, o papel dos alunos em detrimento do papel dos professores.

Ora, como acima demos a entender, a concretização e consolidação das aprendizagens escolares, dada a sua especificidade, não dispensam

a substância, a intencionalidade e o planeamento detalhado do ensino. O primeiro argumento que invocamos para defender esta ideia decorre da recorrente verificação, não isenta, é certo, de exceções, de que quando as crianças e os jovens são devidamente instruídos em função de saberes relevantes e de objetivos claros e edificantes, as sociedades tendem a prosperar nos seus mais diversos aspetos, já quando tais saberes e objetivos são dispensados, as sociedades invertem esse sentido. Nesta conformidade, a tarefa dos professores, mesmo com interregnos e percalços vários, derivados de múltiplos circunstancialismos históricos, ideológicos e outros, e não obstante as limitações, imperfeições e falhas que lhe podemos imputar, tem contribuído, diríamos, de modo substancial, para os níveis de aperfeiçoamento estético, científico, moral, literário, filosófico, jurídico, tecnológico, que, como humanidade, conseguimos alcançar.

Se aprofundarmos mais esta linha de raciocínio, teremos de reconhecer que o ensino tem sido, em grande medida, responsável pelo sentido que se atribui à existência, pelo sentimento de pertença a uma civilização e, sobretudo, pela constante preocupação de aperfeiçoar uma e outra. É, talvez, por estarmos, ainda que remotamente, conscientes disso, que não tomamos a iniciativa de suprimirmos o ensino, nem de o suspendermos, apesar de, em certos momentos, como este em que vivemos, o secundarizarmos relativamente à aprendizagem.

John Dewey (1859-1952) apresentou, na contemporaneidade, muito claramente, esta ambiguidade, quando, há quase um século, escreveu o seguinte: “a existência da sociedade é devida a um processo de transmissão. É através da comunicação de hábitos de fazer, construir e sentir, por parte dos mais velhos para os mais novos que esta transmissão se processa. Se não acontecer esta comunicação dos ideais, esperanças, expectativas, padrões e opiniões daqueles que mais depressa irão desaparecer do grupo dos vivos para aqueles que começam a fazer parte deste, então a vida social não sobrevive (...). A menos que sejam tomadas medidas de forma a verificar que se processa uma transmissão genuína e completa, qualquer grupo, por mais civilizado que seja, regressa à barbárie e, seguidamente, ao estado selvagem.

De facto, os jovens humanos são de tal forma imaturos que, se fossem abandonados a si próprios, sem a orientação e ajuda de outros, poderiam nem adquirir as competências rudimentares necessárias à própria existência física”.

A conjectura do citado pedagogo, tantas vezes mal interpretado, neste como noutros assuntos, teria expressão semelhante na voz de Hannah Arendt (1906-1975), quando no já citado texto de 1957, numa reação contra o estado de crise que entendia ser o da educação, afirmou: “Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente”, pois “face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é”. Os adultos não podem deixar de arcar com a função educativa, dado que, por princípio, sabem mais do mundo que as crianças, seres dependentes, que não se “governam a si próprias” nem umas às outras. Caso se opte por apenas assistir a esse governo, considerando que são elas que detêm a autoridade, uma consequência dramática se adivinha: “o adulto não se encontra só desamparado face à criança tomada individualmente, como fica privado de todo o contacto com ela. Quando muito pode dizer-se-lhe que faça o que lhe apetecer e, depois, impedir que aconteça o pior.” Num tom apreensivo, esta filósofa terminava a sua reflexão, salientando que “as relações reais e normais entre crianças e adultos” se encontravam quebradas.

Se repararmos, estas considerações foram feitas à beira dos anos 60/70, repletos de manifestações e reivindicações da mais variada natureza, perfilhadas por uma infinidade de grupos emergentes, cada um deles afirmando a sua diferença em relação aos demais, ainda que unidos pela bandeira da emancipação face a todos os saberes reconhecidos e a todos os poderes estabelecidos.

Isto num clima de consolidação do Pós-modernismo, cujas raízes se ampliavam e diversificavam, depressa ultrapassando as fronteiras das academias, para organizarem a matriz de pensamento de muitos desses grupos. Matriz que, em primeiro plano, declinava a objetividade e

universalidade do saber para afirmar a multiplicidade de interpretações e variações do mesmo; que rejeitava a cultura e os valores como marca civilizacional, para afirmar particularidades nesta matéria, tantas quantos os contextos de referência; que recusava as noções de certeza e de verdade, para afirmar pontos de vista, sempre discutíveis e mutáveis. Alertou Karl Popper (1902-1994) para que, no dito quadro heurístico de pendor relativista, subjetivista, individualista e, em última instância, irracionalista, o “entendimento mútuo entre culturas, gerações ou períodos históricos diferentes” torna-se difícil, se não, mesmo, impossível.

Em sequência e por supostamente se dever respeito a todos e a cada um, passou a exigir-se um ensino diferenciado, sob o ponto de vista da paridade grupal, e procedente de declarações de vontade dos próprios educandos e daqueles que o rodeiam.

Tal cenário seria corroborado pela publicação e publicitação de trabalhos desenvolvidos nas áreas da antropologia e da sociologia, os quais, além de evidenciarem modelos educativos distintos dos ocidentais, revelavam variações no sucesso académico em função da origem e pertença dos alunos. A leitura apressada e deformada de tais factos, como aconteceu com os que foram apurados por Basil Bernstein (1925-2000), ajudaria a contestar a instituição escolar, na sua essência, por supostamente impor um padrão de cultura que se apresentava como único, mas que, afinal, era apenas valorizado por grupos dominantes, desconsiderando as peculiaridades doutros que, sendo dominados, não tinham voz na determinação curricular (Valentim, 1997).

Este clima de controvérsia crescente no ensino não poderia deixar de fora os professores que, em diversos sectores intelectuais, passaram a ser duramente acusados de ausência de crítica face aos princípios educativos que eram solicitados a seguir e de, correlativamente, demonstrarem falta de sensibilidade às subtilezas identitárias dos alunos, contribuindo para o seu desenraizamento (Damião, 2007). O grito de libertação dos Pink Floyd, que se ouviu em finais dos anos de 1970 – “Ei, professores, deixem as crianças em paz” –, para além de materializar esta acusação, deu forma ao presságio de Arendt quanto ao afastamento do ensino relativamente à aprendizagem.

Conclusão

Não seria, porém, tal grito e o que ele representava que, por essas conturbadas décadas, demoveriam inúmeros investigadores das áreas da psicologia e da pedagogia, como Robert Gagné (1916-2002) ou Benjamim Bloom (1913-1999), de estudarem a natureza dos dois processos – ensino e aprendizagem –, bem como a relação que estabelecem entre si. Os seus contributos têm-se traduzido no delineamento, consolidação e aperfeiçoamento de vários modelos teóricos que, não obstante as características distintivas que denotam, assentam, invariável e inequivocamente, no pressuposto de que o ensino constitui uma condição de aprendizagem.

Mas os contributos desses investigadores não ficam por aqui, incluem a disponibilização de esquemas de ensino, suscetíveis de organizar e analisar o trabalho dos professores, nas suas fases de diagnóstico, planificação, interação com os alunos e sua avaliação, esquemas esses que, quando submetidos a investigação, têm dado boas provas em termos de aprendizagem (Anderson & Krathwohl, 2001).

Reforçando esta linha de trabalho, é de salientar que dispomos no presente de estudos que, procurando testar o efeito das duas abordagens evidenciadas neste texto – a que investe na primazia e autonomia da aprendizagem e a que insiste na necessidade do ensino para se aprender –, nos têm revelado resultados que deveriam ser levados em conta nos meios pedagógicos.

Efetivamente, tudo indica que o uso de métodos mais diretivos, em que o professor assume um papel fundamental na orientação e instrução dos seus alunos, mostra-se mais eficaz do que o uso de métodos em que estes últimos são solicitados a investigar e a descobrir o conhecimento. Isto porque, por um lado, ao ser deixado a si próprio, o aprendiz é frequentemente, conduzido ao erro e, por outro lado, nada garante que ele “descubra” a solução dos problemas, nem que tome conhecimento dos conceitos e dos procedimentos adequados a essa solução. Do mesmo modo, a confusão gerada pela deriva que implica um tal método está, muitas vezes, na origem de níveis de frustração que em nada contribuem para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento (Brown & Campione, 1994).

Mayer (2004), depois de realizar um levantamento dos resultados da investigação feita desde a década de 50 até à de 80 do século XX, sobre a questão aqui em debate, conclui que há uma forte evidência da fragilidade do método da descoberta. Teve este autor o cuidado de salientar que a ideia de que o aluno aprende sozinho ou cooperativamente não tem confirmação empírica, revelando, de modo complementar, como se foi mostrando, ao longo das décadas em causa, que a instrução direta se apresenta como mais eficaz. Outros estudos sobre a realidade pedagógica mais recente confluem para as mesmas conclusões (cf. Kirschener, Sweller & Clark, 2006).

Um ensino em que haja orientações e instruções do professor desencadeia não só melhores níveis de aprendizagem, mas, igualmente, de transferência (Klahr & Nigam, 2004). Se pensarmos que o argumento da transferência é um dos mais usados para justificar a primazia da aprendizagem pelo próprio aluno, com os resultados encontrados que mostram de modo inequívoco, também a este nível, a supremacia da instrução direta, temos de pôr definitivamente de lado a ideia do fim do ensino. Em suma, afirmamos que a aprendizagem será um objetivo e não um meio e que, como tal, só poderá ser atingida pelo ensino.

Temos, todavia, de notar e, afinal, de lamentar, que estes conhecimentos, apurados segundo preceitos científicos, raramente se vejam convocados nos discursos contemporâneos sobre o ensino, sendo, por regra, dispensados nas orientações curriculares. Isto não invalida, claro está, que se continue a percorrer esse caminho de investigação e de intervenção que faz todo o sentido pelo facto de assentar no que há muito temos por certo: a imprescindibilidade de se ensinar para que se possa aprender. Ou seja, como afirmam Good, Bibble e Brophy (1975) na primeira frase do prefácio dum livro sobre o assunto em que nos detemos, os professores *podem fazer e fazem efetivamente* a diferença no progresso de aprendizagem.

Em síntese, e voltando às questões que formulámos na abertura deste texto, ainda que, a nosso ver, os desígnios da educação não sejam mais críticos hoje do que o foram no passado, diríamos, recorrendo às palavras de Ibáñez-Martín (2008, p. 16), que, ao arrepio de “uma maré que parece mover-se entre o desprezo e a hostilidade por tudo o que significa transmissão de saberes”,

a tarefa de ensinar é nada menos do que indispensável, e isto a dois níveis: a um nível mais restrito, da aprendizagem de cada sujeito, facultando-lhe a aquisição de conhecimentos e o aperfeiçoamento de capacidades; e a um nível mais global, da organização da sociedade e da preservação do legado cultural da humanidade, bem como da ampliação deste legado (Damião, 2010).

Realmente, e citando de novo Arendt, o ensino é “uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana” e também, acrescentamos, uma das mais delicadas, por requerer uma perícia e uma responsabilidade extrema ou não estivesse em causa, adverte-nos Bertrand Russell (1982), o “conhecimento abstrato que torna possível a existência de uma comunidade civilizada”. Assim, a total renúncia de ensinar ou a sua inibição, a serem assumidas e concretizadas, não poderiam deixar de se transformar num erro gravíssimo, de que não podemos prever, com precisão, todas as consequências.

Mas não será esse o futuro, pois, como, em boa hora lembra Quintana Cabanas (1995, p. 63) “apesar de tudo, são muitos os educadores e os centros educativos que, inspirados em princípios pedagógicos mais ricos e animados da coragem que lhe infunde a sua *missão* de educar, não se deixam arrastar pelas debilitadas tendências pedagógicas contemporâneas, corroborando o lema de um grupo de pedagogos alemães atuais também muito conscientes: *defendamos o valor de educar.*”

Bibliografia

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arendt, H. (1957). A crise na educação. In O. Pombo (H. Arendt, E. Weil, B. Russell & O. Gasset) 2000. *Quatros textos excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bidarra, G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 30, n.º 3, pp. 133-163.
- Boavida, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 20, pp. 337-344.
- Boavida, J. (1991). Crise na educação: por uma mudança como categoria educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 24, n.º 2, pp. 205-212.

- Boavida, J. (2008). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Madrid: Editorial Dykindon.
- Boavida, J. (2009). Crise na educação: fundamentos e desafios. In C. S. Reis; J. Boavida & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 129-145). Guarda: Centro de Estudo Ibéricos.
- Brown, A. & Campione, J. (1994). Guided instruction in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1961). The art of discovery. *Harvard Educational Review*, n.º 31, pp. 21-32.
- Coménio, J. A. (1976). *Didáctica magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, n.º 24, pp. 87-114.
- Damião, M. H. & Festas, M. I. (2010). Conferência de Liping Ma na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano, 44, n.º 2, pp. 173-176.
- Damião, M. H. (2007). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. In C. S. Reis; J. Boavida & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Damião, M. H. (2007). Tradição e inovação em educação: uma breve incursão pelo plano de estudos inacianos. M. Gonçalves; C. B. Morais; & J. M. Lopes. *Repensar a escola hoje: o contributo dos Jesuítas* (pp. 179-193). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Dehoney, J. (1995). Cognitive task analysis: Implications for the theory and practice of instructional design. *Proceedings of the annual national convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)*, Anaheim, CA (pp. 113-123). (ERIC Document reproduction Service N.º ED 383 294).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. University of Virginia Library: Electronic Text Center (Tradução usada neste texto realizada por M. I. Torres Fevereiro).
- Esteve, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 20, pp. 301-309.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol III, n.º 1, pp. 9-30.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston; M. Huberman & J. Sikula (Eds.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan,
- Ferreira Gomes, J. (1979). Uma proposta de lei para a criação de “Escolas Novas” apresentada no parlamento da 1.ª República. *Biblos*, LV, pp. 515-528.
- Festas, I. (2009). Dificuldades de ensino e de aprendizagem. In V. Bento, C. S. Reis, & J. Boavida (Orgs.), *Escola, problemas e desafios* (pp. 47-60). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. N. L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 94-141). Chicago: Rand McNally.
- Gagné, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, Illinois: The Dryden Press.
- García, C. M. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profision docente. *Revista de Educación*, n.º 306, pp. 205-242.

- Good, Th; Bibble, J; & Brophy, J. (1975). *Teachers make a difference*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In Á. Adão & É. Martins (Org.). *Os professores: identidades (re)construídas* (pp. 13-35). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2008). Presentación: Educación, conocimiento y justicia. In J.A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 13-22). Madrid: Dykinson.
- Kirschener, P. (1992). Epistemology, practical work and academic skills in science education. *Science and Education*, vol 1, n.º 3, pp. 273-299.
- Kirschener, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, vol 41 n.º 2, pp. 75-86.
- Klahr, D. & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, vol. 15, n.º 10, pp. 661-667.
- Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Flammarion.
- Montaigne, M. (1993). *Três ensaios: do professorado, da educação das crianças, da arte de discutir*. Lisboa: Vega.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Popper, K. (1999). *O mito do contexto: em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Prado-Coelho, A. (2010). As novas escolas querem mudar o ensino em Portugal. *Público* de 7 de Junho.
- Quintana Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Quintana Cabanas, J. M. (2005). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 13 n.º 46, pp. 55-66.
- Ribeiro Ferreira, J. (2006). Educação em Esparta e Atenas: dois métodos e dois paradigmas. D. Leão, J. Ribeiro Ferreira & M. C. Fialho (pp.11-45). *Paideia e cidadania na Grécia Antiga*. Coimbra: Editora Ariadne.
- Russell, B. (1982). *Educação e sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.
- Savater, F; Moreno Castillo, R; Crato, N. & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Porto Editora/Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical Education*, n.º 17, pp. 11-16.
- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo. *Disputatio*, n.º 7, 3-25.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.

- Smith, P. & Ragan, T. (1999). *Instructional design* (2nd ed). Danvers: John Wiley (pp. 71-72; 81-83).
- Valentim, J. P (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Lisboa: Campo das Letras.
- Vasconcelos, F. (1921). Problemas Escolares. *Seara Nova*, pp. 9-18.
- Verney, L. A. (s.d.). *Verdadeiro método de estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n.º 3, pp. 3-9.

(Página deixada propositadamente em branco)

Joaquín García Carrasco

Universidad de Salamanca

LA TEORIA DE LA EDUCACIÓN Y EL CAMINO HACIA LA FUENTE

Introducción

Hoy, existe una corriente de opinión sobre la educación que resalta su condición de práctica social. Es esta una perspectiva insoslayable. Todo proceso educativo tiene la condición de proceso de humanización socialmente mediado. Es precisamente esa mediación social la que fundamenta el concepto de *currículo formativo*; porque, vista la educación desde ahí, la *iniciativa* social respecto a la formación se orienta por el convencimiento de que *la transición* hacia sociedades más justas y humanizadoras implica procesos estructuradores en la Sociedad y procesos formativos en las personas. La vinculación necesaria entre lo uno y lo otro proporciona el supuesto básico para la denominada perspectiva socio-crítica de la educación. Es el proceso de mediación social hacia aquella transición la que instituye las escuelas como un instrumento socialmente privilegiado.

La perspectiva sociocrítica piensa la escuela, y con ella la educación, como promotora de *transición* hacia una convivencia social más justa y no sólo como *preparación* a la vida social. Por lo mismo, su papel crítico-social se convierte en el *carácter distintivo* de la teoría de la escuela, en tanto que institución formadora. Los defensores de la teoría sociocrítica terminan opinando, que una teoría de la educación que no esté institucionalmente comprometida en esa transición ha dejado de ser necesaria, resulta epistémicamente imposible y se manifiesta como propósito al que hay que ponerle “end”. En su lugar, se situaría el ejercicio racional

de la comprensión reflexiva de la práctica de la construcción social. La teoría de la educación, como tal, y, con ella, la pedagogía académica, quedarían finiquitadas.

En la acción educativa la comprensión del mundo y la comprensión interhumana deben presentarse machihembradas en el currículo, engranadas en la práctica de la formación. En el espacio de las acciones de formación, para comprender el mundo, los seres humanos necesitan comprenderse. Para la teoría sociocrítica, dado que la educación es acción práctica intersubjetiva de construcción social, no hay hueco para otra forma de teoría; cualquier otra forma de teoría adquiriría la condición de disgregadora: disgrega la acción formativa de la acción social, perdiendo su condición de proceso de transición, y disgrega la teoría de la práctica formativa, por construirse en su frontera. La validación de la racionalidad *en* la acción de formación invalidaría la racionalidad *sobre* la acción formativa.

Yo no encuentro razón para esa contraposición, sólo las encuentro para su complementariedad necesaria; de lo contrario, la racionalidad de la acción educativa quedaría disgregada, por principio, de la racionalidad de los demás campos de conocimiento. Creo que la complementariedad se vislumbra desde el análisis del propio concepto de comprensión.

1. La función de conocimiento y la función de entendimiento hermanadas en la comprensión

Entre los seres humanos, el compromiso con la práctica, con toda categoría de práctica, es el reclamo primario para el conocimiento y la fuente del mismo. La formación es la práctica cooperativa que arrima leña al deseo de comprender los acontecimientos del mundo – tenemos preferencia por llamar a esto *compartir conocimiento* –, y aviva el fuego de la calidad en las relaciones de convivencia – solemos denominar a esto *mutuo entendimiento*. El meollo de la formación está en que el sentido del conocimiento nace y crece en el interior de un proceso de entendimiento.

Todo proceso formativo, desde el nacimiento, tiene lugar en el marco de calidad de la práctica del mutuo entendimiento. La consecuencia es

de vital importancia, porque si los humanos necesitan cultura para vivir – la necesitan como el comer –, igualmente están necesitados de esa comprensión convivencial – la necesitan como el agua de beber. Ambas son necesidades vitales; para la cultura del conocimiento la mente dispone de poderosos instrumentos, como el lenguaje; para lo segundo, la naturaleza nos dotó de una pegajosidad afectiva que mantenga vivos los vínculos sociales imprescindibles (sistema emocional) y de una temprana aptitud para ponernos en el lugar del otro (“teoría de la mente”). El argumento que demuestra la importancia de estos vínculos es el destrozo mental que producen las carencias afectivas, el aislamiento, el abandono, el maltrato. También argumenta en la misma dirección la enorme dificultad del proceso de incorporación cultural, en cualquier dominio, si los actores que intervienen en la escena padecen desórdenes emocionales. De ahí que la comprensión de la formación constituya un requerimiento comunitario general y no el mero compromiso intelectual en un campo de conocimiento. Si actuar con conocimiento forma parte de la condición humana, todas las prácticas de formación, en quien se forma y en quien las promueve, transcurren, para bien o para mal, guiadas por el conocimiento y por el entendimiento; sus éxitos o sus infortunios dependen de la comprensión. Para cualquiera que pretenda investigar los modos cómo se construye un ser humano, comprender la comprensión es el primer paso, porque la comprensión es el nudo del drama en el proceso vital de la cultura.

El análisis de la comprensión puede plantearse, pues, desde la vertiente del conocimiento y desde la vertiente del entendimiento. En este texto, dadas las disputas acerca del conocimiento pedagógico, lo miraremos desde la perspectiva del conocimiento, especialmente desde la comprensión de los acontecimientos.

2. Raymond Aron, pedagogo de la comprensión de los acontecimientos

La comprensión la vamos adquiriendo de la mano de otros, conversando con ellos, y reflexionando a solas; daré aquí una prueba. Me cogeré del brazo de Raymond Aron. Expondré un ejercicio práctico de pedagogía,

en su sentido más prístino y etimológico. Será Raymond Aron (1905-1983), maestro de reflexión en humanidades, el pedagogo que me lleve de la mano por senderuelos que él ha trillado, los describió entre 1972 y 1974 en unos cursos en el College de France, cuando se encontraba en el punto más alto de su magisterio. Su problema, en aquél momento, era el de *cómo tratar intelectualmente con los acontecimientos* del devenir de las comunidades y sus nexos formando historia; concretamente, comprobar si *la iniciativa* de los humanos interviene en la historia con protagonismo.

En los escenarios de formación tenemos que tratar los profesores con acontecimientos: con macroacontecimientos socioculturales y con microacontecimientos interpersonales. Uno de sus escritos constituirá, una inapreciable ayuda pedagógica, hasta donde deje de ser apoyo; hasta que mis propias preguntas, las de un profesional de la educación, me pongan en la necesidad de encontrar mi propio camino. Esta es la misión y el límite de todo formador; en esto difiere la formación de otras prácticas sociales: el éxito del educador consiste en llegar a dejar de ser necesario.

Estimo que el aprendizaje fundamental de cualquier educador, de quien se vea en la tarea de dar compañía a alguien en su trayecto vital, es aprender a tratar con los acontecimientos. Es la tarea básica de todo aquél que se proponga enseñar a otro. Este es el punto en el que la reflexión de R. Aron sobre la explicación en la historia la tomaré como ayuda magistral.

3. La Pedagogía como comprensión del modo cómo acontece lo que está ocurriendo

Algunos dicen que la pedagogía es una ciencia imposible, porque nunca podrá garantizar su proyecto de formar un hombre o una mujer. La astronomía ni se plantea que su calidad racional dependa de poder cambiar, algún día, el curso de los acontecimientos del universo.

En tanto que *sistema de habilidades prácticas* con conocimiento, la pedagogía no puede ser imposible, ya que la humanidad, que necesita la cultura para vivir, a trancas y barrancas, la ha incorporado como una

ventaja adaptativa: se ejercita en la familia, en el taller, en la oficina, en las clases, en cualquier lugar del Sistema Social en el que tenga lugar la institucionalización de prácticas formativas y se exija un compromiso con conocimientos, procedimientos, actitudes o valores: unos enseñan a otros, con iniciativa y con plan. La humanidad ha estado educando hábilmente y fracasando reiteradamente, generación tras generación. Algunos confunden la pedagogía, como conocimiento posible, con el tener a mano la alucinación tecnológica de hacer hombres por encargo. Ese era el problema en la novela de Unamuno *Amor y Pedagogía*. Guiado por un filósofo estrafalario, un ingenuo empezó por casarse deductivamente. En vez de llamar al hijo Luis, como pedía la madre sensata, lo llamaron Apolodoro, para que en el nombre estuviese marcado su destino. Entre uno y otro chiflado intentaron hacer un hombre “more paedagogico”. No quiero desstriparle al lector semejante trapisonda, sólo le digo que el pobre chico terminó ahorcándose.

En la vida, en la formación y en la deformación, para la construcción y para el destrozo de las personas, juegan las mismas funciones de la mente, con parecidas habilidades; porque todos los seres humanos tienen carne de brahmán y carne de ladrón. La pedagogía nace del convencimiento de que ni lo uno ni lo otro es por condición, por bendición-maldición, sino por formación, por aprendizaje, por imitación, por insinuación, por entrenamiento y copia de modelo, real o imaginario; llegamos a lo uno o lo otro bregando con la vida y con nosotros mismos, dentro de prácticas comunitarias; partiendo de una masa de predisposiciones, prediseños, preámbulos biofisiológicos, que preludian y barruntan identidades irrepetibles y, tal vez, contradictorias. Precisamente la posibilidad de comprensión de la condición humana se instituye en nuncio y timonel, que guía el destino de calidad, dentro de las oportunidades de vida, tanto para el sujeto responsable como para sus pedagogos o formadores. De la incomprensión únicamente derivan desconciertos, desarreglos, desavenencias, desbarajustes y desmanes; cuando la escena es entre personas, la incomprensión es el fondo volcánico donde germina el maltrato o el suicidio.

La Pedagogía nace de buscar conocimiento que explicita caminos, de indagar por qué algunos llevaron a la maldad, y de tratar de encontrar

por dónde cualquiera puede alimentar la esperanza y la posibilidad de gozar un “más vivir” de calidad. Se adivina que la pedagogía persigue una función explicativa y otra de acompañamiento, una reflexiva y otra activa, una de comprensión y otra de implicación. Las dos *formas de pensamiento* son imprescindibles, complementarias, hermanas siamesas unidas por el mismo propósito.

Se pueden rastrear en las culturas orales los instrumentos (artefactos y artificios) mediante los cuales se manipulaban símbolos, se preservaban los significados y los sentidos de la experiencia, se facilitaba la recuperación de los significados y se disponían para el aprendizaje de la nueva generación. Pero, la cultura pedagógica, el conocimiento disponible sobre el proceso de incorporación cultural, tan sólo se hizo explícito y se pudo reflexionar sobre él – como un tema más para el conocimiento –, cuando se instaura la cultura escrita, con la aparición de nuevos sistemas de instrumentos para el trabajo con símbolos (diferentes sistemas de signos, lógicas asociadas a ellos... una ecología para el pensamiento levantada sobre el papel), con la creación de instituciones para la incorporación a la cultura lectoescritora (escuelas e instituciones para la formación planificada), con la exigencia de profesionales que habrían de ocuparse de incorporar a otros a la cultura en escenarios de relaciones interpersonales. Por aquí apareció la necesidad de conocimiento, teórico y tecnológico, acerca del proceso de incorporación cultural. Los dos términos producen alergia a la perspectiva sociocrítica.

4. Dominio del acontecido y dominio del *acontecimiento por suceder*

Diferencia entre historia y pedagogia

Tanto el historiar, como el bregar con los procesos y problemas de la formación, tienen que ver con *acontecimientos*. El discurso sobre la formación se compone de *proposiciones* relativas a diferentes categorías de *procesos* y sus conexiones. El acontecimiento es siempre un segmento

de un proceso, un corte en el tiempo, un intervalo de proceso entre dos marcas en el tiempo o momentos. El historiador, sin embargo, trata con *acontecidos* y, de ello, extrae frecuentemente experiencia y regularidad, orden y explicación que, a veces, transforma en advertencia para el futuro. También los dedicados a sondear en la cultura, como los antropólogos del siglo XIX, historiaban las culturas tratando de encontrar los principios que las gobernaban, aspirando a poder formularlos a manera de leyes; aunque no tuvieron mucho éxito que digamos.

Situaciones, escenarios

La exploración de la educación también es, ante todo, escrutinio de acontecimientos; pero, a diferencia de la historia, está imbuida de propósito, su indagación sobre el pasado y el presente únicamente se justifican en la medida en la que trabajan en algo *que queda por acontecer*, en algo que se desea que acontezca. El trabajo en la cultura se funda en la pretensión de que ocurran acontecimientos. La pedagogía, primariamente, es experiencia acumulada, para que a los seres humanos les pasen cosas en la cultura: aprendan, se afilien a la lectura, se comprometan y participen en la vida pública...

La práctica de todo educador nace siempre de un deseo; de ahí que, en ocasiones, el fracaso de la aspiración lo vivan los educadores como una tragedia: como corresponde a los deseos, viven los acontecimientos entre la alegría y la lágrima. La pedagogía investiga cuándo la aspiración se quiebra por falta de oportunidad o posibilidad, y cuando los propósitos naufragan porque los planes estaban equivocados en lo local o en lo global. El escrutinio de ese algo por acontecer se lleva a cabo investigando sobre *la posibilidad*: poniendo las miras en la condición de partida y mirando de reojo las aspiraciones y las metas, los valores que la comunidad asume como calidades de vida. En la educación se toma como presupuesto que, dado un contexto de pasado y el estado de cosas ahora, siempre pueden construirse escenarios nexos con/para un plus de calidad de vida posible. El sentimiento de responsabilidad cultural

intuye que siempre queda lugar para la esperanza, lo argumenta incluso en aquellas situaciones en las que los actores decepcionados consideran que nada se puede hacer.

Mientras la vida transcurre, vida significa, siempre, posibilidad de autoconstrucción y de autorreparación. Para quienes sufren, en sí mismos o en sus próximos, la limitación de la discapacidad, el escrutinio de la posibilidad es el único tema que puede sostener la esperanza. El efecto primario del proceso de formación consiste en promover o regenerar la convicción de se puede dar de sí.

Reflexionar la educación únicamente desde los valores generales permite, a veces, un discurso de *comodidad infinita*, nunca comprometido con lo que está pasando, sólo empeñado en lo que *debiera pasar*; un estar fuera del lindero de la realidad, construyendo relatos acerca de lo que debiera ser: un relato que siempre acierta y nunca se equivoca. En esto, acierta la perspectiva sociocrítica, cuando denuncia que una teoría pedagógica así es disgregadora de la realidad educativa.

El punto de mira en lo posible, más humilde que el otro de las metas generales, constituye un ejercicio de *confianza infinita*, si considera toda situación con la compasión adecuada. La compasión inteligente, algunos la llaman inteligencia social, trata de encontrar un proyecto de causalidad apreciable, o por lo menos verosímil, entre las circunstancias comprendidas y el margen de acción posible; se completa con un criterio de justicia distributiva: demanda *posibilidad para todos*, porque ese margen lo reclaman, sobre todo, los imperfectos, los menos capacitados, los que más necesitan de acompañamiento.

La búsqueda de acción posible anima la investigación y se alimenta de la mejor ciencia. Por ejemplo, durante mucho tiempo, incluso B. Bettelheim, se interpretó que el autismo era consecuencia de relaciones afectivas deficitarias en la primera infancia; a esa tesis, con un soplo de duda, se adhirió también el español Rof Carballo. La investigación actual sobre el autismo sitúa las causas en la biología y libera de culpabilidad el contexto familiar, recuperándolo en plenitud para la acción en los márgenes posibles.

La motivación racional de la pedagogía pone su compromiso en la posibilidad. La investigación trata de descubrir el hasta dónde es posible y

las categorías de procedimientos a lo que recurrir para conseguirlo. Creo que la pedagogía se construye desde el sentimiento de comprensión y desde la deliberación constante sobre la posibilidad.

5. Causalidad e intención de la acción que busca metas

Aunque venga de sombra, R. Aron sigue llevándome la mano. Dada la *intención* del proceso pedagógico, la causalidad a encontrar no puede coincidir con la de las ciencias naturales; en la investigación pedagógica se trata de encontrar la medida en la que la interferencia de la *intención*, plasmada en planes de acción – p. e. tomar la seña como la lengua nativa para el sordo –, puede romper la inercia del decurso de las cosas – p. e. la época en la que el sordo se sumía en la más rigurosa pendiente de deterioro hacia la idiotez.

No coincide con la causalidad que busca el historiador, porque la utilidad del conocimiento pedagógico tiende a que ocurran acontecimientos. La pedagogía entra dentro de la categoría de conocimiento que busca metas que se puedan alcanzar, imbuyendo con ese conocimiento los acontecimientos que debieran suceder.

De todo ello, se deduce que – de la mano de Aron, de Gadamer y tantos otros sabios -, la investigación de la acción de formación, la Teoría de la Educación, tiene que asumir la parte que le corresponde en la fábrica de la *teoría general de la comprensión*; no puede contentarse con sólo una hermenéutica del texto, ni siquiera una hermenéutica de la narración sobre los acontecimientos. La responsabilidad racional de la investigación de la formación, ha de llegar a la *hermenéutica de los acontecimientos en construcción*: ¿Por qué en las escuelas se aprende eficazmente a leer y hay tanta gente, sin gusto por la lectura? ¿Qué categorías de acontecimientos no podemos olvidar, aunque no hayan acontecido, sin arriesgar un desplome de la sensibilidad cultural o la ruina del talante moral? ¿En qué medida la laxitud creciente en los consumos de riesgo es fruto de un deseo inocuo de diversión o consecuencia de una tala sistemática de emociones? ¿Qué es lo que fracasa, cuando acontece el fracaso de un

sistema de enseñanza? Si modificamos la escala temporal, con el fin de apreciar lo que la escritura-lectura tiene de contingencia, acontecimiento, cultural ¿Por qué la escritura ha tenido tanto poder en la transformación de la actividad mental; cómo enseñar a leer, para que las personas lean para aprender y terminen leyendo para vivir? ¿Cuáles son las condiciones de su ejercicio para que se acreciente el gusto por la lectura? Todas estas son cuestiones que incumben a nuestra tarea de comprender la comprensión.

La comprensión que genera la búsqueda imaginativa de la acción posible

Esta tensión del conocimiento hacia la meta, que alimenta la investigación de las acciones de formación, no encuentro dificultad alguna en admitir que la emparenta y clasifica dentro de la amplísima categoría de los conocimientos técnicos. Pero, desde ese mismo momento, adquiere la Teoría de la Educación, también, la responsabilidad de construir la parte que le corresponde en la fábrica de una *filosofía de la tecnología*, para que no se produzcan equívocos con quienes hayan construido una filosofía de la tecnología, considerando tan sólo la construcción de artefactos o la producción de consecuencias manejando herramientas. La acción que busca metas en educación se estructura como estrategia en contextos de posibilidad, probabilidad, incertidumbre; maneja artefactos, artificios, planes de acción, crea situaciones que aumenten los márgenes de acción posible.

En mi opinión son objetivos insoslayables de la filosofía de la educación, de la epistemología de la pedagogía: ¿cómo analizar los acontecimientos culturales? ¿Dónde y cómo establecer *relación causal* entre antecedentes y consecuentes en los procesos de formación? ¿Qué tipo de causalidad es estimable para la acción que es posible? A veces, encuentro libros y profesores, tan sorprendidos por las particularidades de cada situación y acontecimiento de formación, que sólo describen o cuentan del *episodio* lo que tiene de irrepetible. De ahí deducen la imposibilidad de obtener información acumulable. La aspiración última de la investigación sobre la formación no podría ir más allá, en ese caso, de construir una epistemología general de la reflexión en la acción. Podrían los profesores,

están en su derecho, escribir memorias testimoniales de los acontecimientos irrepetibles que han vivido y de las razones que acompañaron sus acciones, lo que no pasaría de constituir un sugestivo museo de casos, una colección de narrativas de acontecimientos. Para el que venga detrás, el destinatario de su testimonio, quedaría contagiarse de su motivación y energía, lo demás será tener que volver a ensayar. Para este planteamiento, lo que se denomina pedagogía o es el *modo de vivir* unos acontecimientos o el *testimonio* del protagonista que los ha vivido. Nosotros estamos intentando comprender acontecimientos en el proceso de formación, si es posible, y ver si la comprensión trae añadiduras.

Un contexto de acción humana compartida está permanentemente estructurado a partir de *observaciones e interpretaciones*, esta es su parte reflexiva. No sólo trata los aspectos insólitos e irrepetibles de las vivencias, también sus coherencias y continuidades. La coincidencia en el entendimiento de una situación es la primera prueba de que está teniendo lugar un proceso de circulación de significado, del que los actores suponen que estuvo imbuida la acción, de que no fue automática, que fue racional; pero, además, prueba que está circulando significado compartido, material de entendimiento. Este *material* de entendimiento es el que se preserva en el lenguaje (oral o escrito), el que se acumula y transmite, para nuevas aprobaciones o refutaciones.

Trastear ese territorio de acciones y representaciones en el proceso de incorporación a la cultura debe ser, si puede ser, el foco de ocupación primera de la pedagogía como campo de conocimiento. Durante años he comprobado el crecimiento de un archivo documental (multimedia frecuentemente) donde se recogen “experiencias” docentes, llevadas a cabo por profesores de Enseñanza Secundaria (Institutos) en los que se describe *el esmero* en enseñar lo que saben, a unos alumnos no siempre adecuadamente dispuestos. La lectura de muchos de esos documentos deja claro dos cosas. La primera, que su tarea fue, con llaneza, la de enseñar conocimientos, cuantos más mejor, y que las propias delicadezas de los conocimientos, las curiosidades de los temas, proporcionaban las pautas de organización de las actividades, de los documentos y los argumentos, dándole cara a la secuencia de enseñanza. Se maravillaban

los evaluadores - eran documentos que se presentaban a un concurso de innovaciones docentes (didáctica de las ciencias y las letras) para competir por un premio -, de la ingeniosidad en la disposición y organización de los conocimientos, por lo imaginativo y lo creativo del planteamiento de los temas. Esta ingeniosidad e imaginación, es una forma de esmero; una prueba de comprensión y una voluntad sostenida de entendimiento. Eran estrategias, artificios, planes, disposición estructurada de tareas, que perseguían metas de aprendizaje, y de aptitud en el manejo de instrumentos y procedimientos, tácticas para fomentar actitudes, situaciones en las que se promovieran valores. Estos archivos son una mina de valor inapreciable, que están a la espera de un estudio que, sin duda, confirmará muchas convicciones, desmoronará otras, con una frescura argumental y con ejemplos de enseñanzas explícitas; con otras fuentes sería imposible conseguirlo.

Otro ejemplo, lo tomo de Gregorio Salvador, antiguo profesor de literatura en un Instituto de enseñanza secundaria, universitario luego y finalmente académico de la Lengua. Defiende con solidez indiscutible que la herramienta fundamental de la formación es el conocimiento, que lo que da de comer a la mente es lo que coloquialmente denominamos “el contenido”. Arremete contra quienes ponen ese fundamento en la metodología. Lo hace con argumentos, y con enfado; muestra que las cabezas se quedan vacías cuando no entran conceptos. Cree que lo que necesita un aula es alguien que sepa y tenga el valor de enseñar. Que el discurso sobre las metodologías está aumentando el desconcierto y constituyéndose en una de las causas del “destrozo educativo”: “el principio esencial e ineludible de cualquier didáctica es el de conocer a fondo aquello que se va a enseñar”. Este es el principal mandamiento. Después de enunciado, únicamente resta el silencio y ¡a estudiar! G. Salvador ha sido un buen profesor y sus alumnos se lo agradecieron emocionados, por escrito, en el andén de la estación de Astorga (León-España), cuando se despedía de ellos con un pie ya en estribo. Cuando, días después, respondía desde Algeciras (Andalucía) a todos aquellos estudiantes mediante carta, lo hacía con estas palabras: “... sin ustedes no habría asignatura para mí y si la asignatura es algo, *ese algo es una conversación* entre ustedes y yo” (...) “ustedes que tienen la edad de la emoción, me han encontrado en una asignatura emocionante”.

La textura de la “conversación” envuelve el contenido hasta mostrar su condición conmovedora, esto no forma parte del primer mandamiento, saber, sino del valor de la imaginación al educar. Forma parte del componente de arte y artificio que impone el trabajo de incorporar al conocimiento. Este es el tema que hace posible la pedagogía. Este es un segundo tema; como se ve, además de la cuestión del contenido, acomete problemas y estrategias de interlocución. Tan importante como el tema, en este segundo caso, es la manera de establecer la conversación. ¿Cómo aprender de ese modelo de profesor el empleo de la conversación como procedimiento? Imagínese el lector el escándalo que provocaría convertir en sugerencia pedagógica, para todos los profesores de literatura, que conviertan la clase en una conversación. ¿El testimonio de Gregorio Salvador puede ser más que eso? ¿Qué tiene la conversación para, en sus manos, haber funcionado como buen procedimiento? El conoce bien la diferencia entre la competencia en el saber y la habilidad de conversar: yo creo, por experiencia también, que la competencia y la habilidad se pueden mejorar mediante el estudio: con conocimiento.

6. Cada dominio de formación tiene su gama de acontecimientos

El acontecimiento y el campo de conocimiento

La razón humana tiene sus propios materiales. Algunos de esos materiales, dicen los entendidos, son puramente *formales*, porque carecen de referentes medida. Habrá que ver si le sienta completamente bien. Al aplicar el modelo al mundo real se construye un sistema ordenado de proposiciones algunas de las cuales, hipótesis, pueden ser corroboradas por experimentos. Esta forma de proceder suele denominarse razonamiento deductivo. Esta modalidad de razonamiento se practica también, sistemáticamente, en la narrativa sociocrítica, aunque no lo reconozca, porque es herramienta fundamental de la mente

En los ámbitos de los entes de razón, en el espacio de los elementos puramente formales del pensamiento, no se dan acontecimientos, no hay

sucesos. Cuando aludimos a acontecimientos y sucesos, nos estamos refiriendo a acaecidos en el mundo. También encontramos acontecimientos y sucesos mientras profesores y alumnos, enseñan y aprenden matemáticas; porque dejamos de estar en el dominio de las matemáticas para entrar en el dominio factual de la enseñanza de las matemáticas. El sistema formal ni sufre ni padece el acontecimiento. Porque se dan aquellos acontecimientos en la enseñanza de las matemáticas es por lo que cabe el planteamiento y discusión de las mejores heurísticas para su aprendizaje.

Una cosa es evidente, el conocimiento con el que actuamos los seres humanos en el mundo de la vida, ni tiene siempre las mismas garantías, ni la mayor parte de las veces resulta de la aplicación de las mejores estrategias, las que suelen calificarse de científicas. Por una razón sencilla, si tuviéramos que esperar para vivir y decidir a que la ciencia diga lo que con su método va encontrando o puede encontrar, tendríamos que esperar para actuar a las calendas griegas.

Acontecimientos en los dominios de formación

Cada dominio vital, cada espacio en el que sobrevivan organismos, se define por los caracteres estructurales del mismo y por el sistema de *acciones* que en él llevan a cabo sus protagonistas. Así se define la colmena, la madriguera y la infinidad de dominios vitales en los que se desenvuelven los organismos; los dominios vitales gozan de propiedades vitales tan evidentes, les son tan genuinas, que se podrían definir las especies por sus maneras de vivir (etología).

Los múltiples dominios de la formación, al definirse en función de acontecimientos culturales, por más que se sitúen en *un lugar*, constituyen propiamente *espacios de sucesos*. Aquí lo que importa son los acontecimientos, el lugar se piensa y estructura desde los acontecimientos, la interpretación del espacio refleja la comprensión que se tiene de los mismos. En la estructura de los dominios de formación juegan, apostando alto, factores de origen social. Así, p. e., la cultura dominante, por múltiples razones, asigna a la familia las funciones de crianza; la

intencionalidad colectiva asigna a instituciones especiales, instituciones de enseñanza, la programación de la formación mediante el desarrollo de planes de estudio; para esta función y el cumplimiento de tal intencionalidad da cuerpo institucional a los Sistemas de Enseñanza. Cada dominio de formación se individualiza por la estructura de sus acciones. Por eso, a unos los calificamos de “formales” y a otros de “informales”.

El estudio del proceso de formación, en su desarrollo integral, no puede reducirse al sistemático análisis de un único dominio de formación. Entre otras cosas, porque la formación corre en paralelo con la vida y, por lo tanto, los acontecimientos en un dominio pueden quedar condicionados por sucesos en otro. Los dominios de formación, presentan una organización integrada, los acontecimientos en uno de ellos y sus consecuencias pueden extenderse afectando la significación o las consecuencias de otros acontecimientos en otros dominios. P. e., el ambiente familiar puede influir en el comportamiento escolar, tanto de alumnos como de profesores. Esta capacidad permite a unos dominios interferirse en otros por la virtualidad que tiene nuestra mente de comprometerse con ellos, aunque estén ausentes y sean lejanos. P. e., la influencia del contexto laboral de los padres en la dedicación de tiempo a los juegos infantiles. Hay acontecimientos de importancia que se producen, como consecuencia de la transición de un dominio a otro (p. e. posibles desajustes del comportamiento estudiantil, como consecuencia del paso del Instituto a la Universidad). Finalmente, podríamos indicar las consecuencias de la desproporción de costo energético de la actividad en un dominio, cuando es reclamado el actor para una función en otro (p. e. el padre agotado que es reclamado por el hijo para la colaboración en las tareas escolares).

7. Los acontecimientos que interesan al campo de conocimientos sobre la formación

Inventariar y describir todas las culturas es tarea imposible; varias vidas dedicadas no acabarían el inventario cultural de una región. Se dice que en sólo la isla de Nueva Guinea se pueden escuchar 700 lenguas.

De todo el inmenso almiar de culturas, M. Carrithers focaliza su interés *antropológico* en esta pregunta: “¿Porqué los humanos tenemos culturas?”. Precisando, más el hilo que va a seguir por toda la trama de la cultura, añade: “¿Qué unidad subyace tras la diversidad cultural de la humanidad? ¿Cómo surge esa diversidad?” Y, ¿cómo podemos llegar a comprenderla con cierta garantía?”.

Tal vez la pregunta fundamental sobre la mente humana, la que aglutina el campo de la Psicología sea: ¿cómo funciona la mente de los seres humanos? Pero, inmediatamente surge otra, que incide en una cuestión teórica acerca de la educación, y que no puede dilucidarse desde la práctica: ¿Por qué la mente de los seres humanos necesita la cultura de una comunidad para funcionar? Algunos investigadores de la mente estrechan su interés, quitando el contenido, como los que se adscribieron a la cibernética y los adscritos al “Programa cognitivista” de manera radical. Plantean la pregunta sobre el funcionamiento de la mente, vaciándola del contenido en el que se ejercita; construyen un “modelo”, una simulación, que la sitúa dentro del género de las máquinas de cómputo, como la computadora con la que escribo este texto, aunque las diferencias sean palpables: la máquina no es capaz de enamorarse de mí, a pesar de lo que la frecuento, de lo que la aprecio, de lo que la mimo y de que apenas puedo vivir sin ella.

Yo creo que la pregunta pedagógica clave, el punto cardinal desde la que toma referencia y se extiende el campo del conocimiento sobre la formación podría concretarse así: ¿Cómo los humanos asimilan o incorporan la cultura? Esta pregunta es teórica, es pertinente. Vengo indicando que el cómo no es indicativo tan sólo de procedimiento, también lo es de *modus operandi*, también es cuestión de mecanismos, de la cinemática de la reproducción y la incorporación cultural. En esta ocasión subrayo el hecho de que, desde el primer momento, empleamos analogías preferenciales en la formulación: p. e. la metafórica del metabolismo, como en la expresión “hay que *asimilar* lo que se lee”. Si mantenemos esta metafórica del metabolismo, muy piagetiana por cierto, las anteriores preguntas se transforman: ¿Por qué los humanos comen conocimientos, cómo cocinan en la mente las informaciones y las correspondientes representaciones? ¿Cómo se mantienen en el tiempo y se reproducen las

culturas? ¿Por qué decimos que a los niños hay que inculcarles la cultura? ¿Por qué, si atendemos a la experiencia, las culturas se presentan con valores equívocos, bajo algunos respectos ayudan a vivir mejor y bajo otros – p.e., los roles asignados a la mujer en muchas de ellas- son oprimientes? ¿Por qué son disgregadoras de grupos humanos, cuando acentúan ideológicamente las diferencias? ¿Por qué la mezcla de grupos diferentes es conflictiva? ¿Qué procesos encubre la incorporación cultural? ¿Por qué la innovación de la escritura ha sido tan decisiva para el proceso de incorporación cultural, hasta el punto de que el acto de enseñanza se llamó lección, lectura comentada? La teoría de la educación, resumiendo, se mueve por el interés sobre los acontecimientos que genera el proceso de incorporación de y a la cultura; a partir de ahí y por encima del acontecimiento particular, puede y debe construir conocimiento, teoría.

8. Vivir, comprender y expresar experiencias

Con el título de este párrafo, quiero dar a entender que el conocimiento sobre la formación se inicia, primero, como *representación* de acontecimientos que se están viviendo y, enseguida, como *testimonio* acerca de acontecimientos humanos que se han vivido. Afirmar que únicamente puede ser conocimiento en la práctica, invalida todo lo que hemos ido adquiriendo desde la investigación filosófica y desde la investigación psicológica.

En el *Diccionario de la Real Academia*, “testificar” tiene el sentido de “afirmar o probar de oficio, con referencia a testigos o a documentos auténticos”. Los acontecimientos a los que nos venimos refiriendo son tan próximos, tan cuerpo a cuerpo que, en cuestiones de educación, la gente se fía, sobre todo, de quien da cuenta por lo vivido, lo visto y lo oído; de ahí, la frecuente defensa a ultranza de la reflexión en la acción. El conocimiento sobre la educación se inicia con el testimonio y la prueba de que se ha sido testigo, de que se ha tenido experiencia; no puede ser de otra manera. Pero, afirmar que más que eso es imposible, no se cumple ni siquiera en la cabeza de quienes defienden el planteamiento.

Todo el mundo espera que al atestiguar, quien da cuenta de experiencias de formación, “declare con seguridad y verdad”: confirme que los acontecimientos hayan sucedido de la manera que dice y por la vía que asevera. Desde este punto de vista, todos los que en la actualidad se dedican a profesiones pedagógicas podrían tomar la palabra y testimoniar, porque todos ellos están implicados en acontecimientos. Se recogería mucha sabiduría práctica, bastante protesta político-sindical y algún arrebato; sorprendería la enorme cantidad de malestar, de quejas psicosomáticas y de decepciones. Plantean problemas vigorosos desde la práctica y solicitan del esfuerzo racional para ver si cabe solución rigurosa y, hasta dónde alcanza.

Hermenéutica en el testimonio

¿De qué da fe quien testifica? El testigo, siguiendo planteamientos de P. Ricoeur (en esto me voy a coger de este otro brazo), no testimonia sus propias percepciones sino sus relaciones con ellas, no trae en la mano el acontecimiento, ya se perdió por un agujero invisible; cuenta sus relaciones con él, la parte y el modo del acontecimiento que preserva en forma de vivencia su memoria. Da fe de su narración de los hechos, narra los hechos con su fe. Validar su narración no recupera los acontecimientos, ni puede conseguirlo confrontándola con acontecimientos posteriores. Cuando entramos en diálogo sobre las situaciones, *lo que se pone sobre la mesa son actos de comprensión*, entran en relación los interlocutores en el ámbito de las *cosas dichas*, de acontecimientos y procesos testificados. La comprensión de la acción se inserta, por esta vía comunicativa, dentro de un campo de *realidades intermedias*. Ni son los hechos, ni son ficciones o formalidades, son testimonios.

El testimonio proporciona la prueba fidedigna de una competencia humana, no probada en ningún otro ser vivo: la del pensamiento en ausencia, la del pensamiento a cierta distancia de los hechos, poniéndose lo vivido a disposición de un juicio que busca implicar a los demás para compartir conocimiento. Con la comunicación testimonial y el juicio sobre

las pretensiones de validez de los testimonios, los seres humanos buscan *inteligibilidad complementaria* para sus prácticas: poder ir más allá de la propia experiencia, aumentar sus posibles; la práctica puede mantenernos agarrados, cien años de mina pueden haber sido un siglo de rutinas. Los acontecimientos futuros volverán con su novedad e incertidumbre, quien reflexione los tomará como nuevas experiencias y nuevas verificaciones.

El carácter ocular de la fuente, el testimonio de los sentidos, la vivencia en primera persona, nunca instituye el valor del testimonio; el valor del testimonio lo instituye el componente “judicial” que adquiere en la comunicación, el hacerse público para ser enjuiciado. Cuando se reclama la reflexión en la acción como fuente única del conocimiento pedagógico, se olvida que el testimonio de la misma siempre se ofrece en un “texto” (información oral o documento). El argumento del testigo, lo denominaba Aristóteles en la *Retórica* “pisteis” (pistas, pruebas), sume los acontecimientos vividos en un espacio de deliberación y dialéctica, en la que rige la lógica de los razonamientos *sobre probables*. Lógica en la que una de las premisas contiene verdades de opinión asumidas por la mayor parte de los interlocutores; por esta vía, el testimonio ejercita una función de persuasión y contradicción de posibles contrarios. En los razonamientos sobre *probables* se construye la expectativa de tener que soportar y/o admitir una refutación, responder a una objeción, confrontarse con otra experiencia. El testigo es tomado por Aristóteles más que como narrador de cosas vistas o vividas, como autoridad moral en las que fundar *una interpretación*. Cuando un testigo se juega la vida en su testimonio, deja de serlo, en opinión de P. Ricoeur, para convertirse en mártir; el verdadero testimonio de quien está dispuesto al martirio no es sobre acontecimientos, sino sobre la fuerza de *su convicción*.

P. Ricoeur opina que la filosofía del testimonio no es otra cosa que hermenéutica, es decir, una *filosofía*, una *teoría*, de la interpretación de acontecimientos. El testimonio pedagógico inaugura la fase pública en los acontecimientos vividos; su público-crítico puede ser todo el mundo: el mundo de la práctica y el mundo de la ciencia. Cuando se hace público, lo que directamente se critica es una teoría, la manera de interpretar las prácticas, por parte de los actores; indirectamente,

se pone en solfa la práctica misma. Y, en correspondencia, todos, incluido el actor, quedan confrontados con los hechos y acontecimientos que proporciona la práctica; en nuestro caso la práctica de la formación. En el fondo, en la crítica racional, salen a luz pública aquellos momentos de privacidad de cada uno de los actores, para situar los acontecimientos dentro de un proceso de comprensión de intenciones, comprensión de propósitos, de sucesos y de acciones; en la luz pública el acontecimiento se sitúa en la zona de construcción intersubjetiva de la representación; por este motivo, también se confronta con los enunciados de la ciencia y puede beneficiarse de ellos. De ahí que, en los procesos de formación, tanto puedan proporcionar testimonio relevante los profesores como los estudiantes, como los psicólogos, como los filósofos de la mente y los avezados científicos especializados en contenidos de enseñanza. Todos podemos estrellar nuestra razón contra la tozudez de los hechos.

La práctica de la formación, entre los humanos, que no se reduzca a pericia en el manejo de la vara de almendro, es siempre un ejercicio de comprensión. El formador observador-actor y el alumno observador-actor escenifican una compleja coordinación de situaciones, acontecimientos y acciones; fundamentan el proceso, en la mutua comprensión, hasta donde fuere posible en cada momento. Cuando la incompreensión se instala en la relación de formación, arde Troya, quema lo que pille en medio, especialmente lo más inflamable, que generalmente será lo más débil: por lo que parece, la debilidad no se instala tanto en el pupitre como en la tarima, según cuentan los médicos. Pareciera que, hoy, hay más profesores quemados que estudiantes ardiendo.

La comprensión de los acontecimientos y de los procesos educativos, en la práctica, es ya hermenéutica, es ya Pedagogía en estado naciente: conocimiento pedagógico, teoría. Dada la condición humana, su carácter de actuar con conocimiento, su modo *juicioso* de ser (judicial), crea *de suyo* un campo acumulativo de opinión: la comprensión de la acción de formación lleva, *de suyo*, teoría de la educación. Este campo compartido de conocimiento que las mentes preservan e intercambian en el lenguaje constituye la primera configuración de un sistema de proposiciones pedagógicas.

Dado que los hechos y procesos educativos son antropológicamente necesarios, la Pedagogía es *conocimiento imprescindible, no puede no ser*: no puede ser imposible. Esto tiene un corolario: quien pretende hacer daño, maltratar en vez de formar, también es reflexivo.

El actuar con conocimiento en la formación reclama un cierto interés por la *crítica de su testimonio*, un cierto empeño en someter a juicio los acontecimientos vividos; ambos son indicativos de una voluntad de comprensión, de una actitud de investigación, a la que le vendría de perlas, entrenarse para llevarla a cabo. Es bastante complicado, cuando las cosas de la educación se toman en serio, justificar que no hay ninguna necesidad de preparación profesional, o que esa preparación consiste únicamente en el conocimiento sobre el contenido de la enseñanza; o que tal preparación únicamente se consigue partiéndose el pecho en la práctica.

La Pedagogía, como cualquier otro campo de conocimiento es, en principio, un discurso público, una atestación; la gente espera comprobar el convencimiento del testigo, su *estar seguro*, y que el procedimiento de prueba de sus afirmaciones sea legal, que ofrezca el máximo de garantías posibles, para no incurrir en impostura o en falsa atribución de propiedades a los acontecimientos. Si la Pedagogía se instituye al estudiar los procesos de formación, la epistemología de la Pedagogía es el juicio respecto a qué y hasta dónde se puede llegar en la garantía de los testimonios, hasta dónde y respecto a qué se pueden calibrar las garantías del testimonio. Entre esa comprensión y el acontecimiento práctico siempre quedará un margen de incertidumbre, que únicamente se puede colmar con la racionalidad en la práctica. La teoría y la práctica no pueden no ser complementarias.

9. Cuando lo que se busca es la estructura de la acción con conocimiento

El conocimiento que inerva la acción en la línea evolutiva de los seres humanos presenta dos niveles encadenados: en el primer nivel estarían las *intenciones* (objetivos, metas, anticipación imaginativa de consecuen-

cias...) del actor y, en un segundo nivel lógico, se situarían los *medios* (procedimientos, recursos, secuencias, instrumentos, tácticas, estrategias...) seleccionados para alcanzarlas. Ni que decir tiene que este modo de proceder con intención y con conocimiento, es típicamente humano. Me cuesta un poco aceptar que tener una intención sea equivalente a tener una información.

El ser humano presenta *un caso particular de actividad* dentro del género de los sistemas intencionales, al que pertenecen los organismos naturales (desde la bacteria al ser humano) y algunos sistemas artificiales como las computadoras y los robots. *Intencionalidad* se aplica a un sistema que cumple una función referente a algo; en este documento, restringimos el concepto de *intención* a la representación de un propósito. Los acontecimientos naturales no muestran intenciones, están situados en un ámbito de causas, su dinámica de cambio no vincula medios con fines. Los movimientos tectónicos de placas de la corteza terrestre no tuvieron la intención de generar el Valle del Rift y la Garganta de Olduwai, en el occidente africano donde evolucionaron los humanos. En cambio, los seres humanos debemos considerar que son doblemente intencionales, por llevar a cabo una dinámica referencial (*intencional*), hacen algo que se refiere a algo, y por tener *intenciones* de y al actuar. En este segundo orden de intención es donde se justifica la selección de los medios de acción. Entre esas intenciones se encuentran las intenciones culturales, las de crear o las de transmitir cultura; y se encuentran también las representaciones en la mente de los propósitos y de la estructura del sistema o de la situación en la que se pretende actuar.

En el caso de las acciones de formación la intención presenta algunos matices. Estaría (a) lo que denominaríamos la *intención cruda*, la que *se propone* la elección de un orden de acontecimientos, junto a la selección de los medios para conseguirlos; (b) como los seres humanos valoran sus acciones dentro de la situación, para el bien o para el mal, entonces debemos considerar la categoría de la *intención valorada* (cocida por la valoración), dentro del menú de las *intenciones constructivas*, las que van unidas a propósitos de calidad de vida; (c) la vida demuestra por doquier, la enorme cantidad de acontecimientos que, en la historia de la

humanidad y en el curso de la vida de los particulares, están vinculados, también, a *intenciones destructivas* o perversas (cocidas en el deseo de causar perjuicio). Siempre he creído que una teoría de la educación no puede elaborarse únicamente desde la perspectiva constructiva o positiva, dado el papel tan importante que juegan las experiencias negativas, el mal trato, el abandono, el aislamiento, la desconsideración... La formación de la persona humana es resultado y consecuencia de lo uno y de lo otro; la formación es un proceso necesario que puede terminar felizmente o en desastre. Tanto para lo bueno, como para lo malo; podemos terminar en el *infortunio* y o en la *consumación*.

El proceso de formación estaría constituido por una circunstancia social y un encadenamiento de acciones y acontecimientos en los que están implicadas intenciones y planes de actuación *con conocimiento*.

10. Los acontecimientos de la pedagogía y los acontecimientos de la vida

No debiera nunca olvidarse que la pedagogía no es el acontecimiento educativo, ni siquiera su imagen; la pedagogía es un campo de conocimiento que *tiene que ver* con el acontecimiento a través de representaciones: ¿hasta dónde y para qué?

Objetos y acontecimientos puros y objetos de conocimiento

Hace un momento hablábamos de intenciones crudas. Ahora es importante diferenciar los acontecimientos puros y los acontecimientos pasados por la maquinaria del conocimiento, la secuencia racional que sigue a la fase testimonial, a la fase de trato directo con la experiencia. El conocimiento pedagógico, incluso el conocimiento que se origina reflexionando críticamente la acción o la situación, el que se plasma en discursos o en textos, el que se hace público, *no muestra los acontecimientos vividos*, sino su *reconstrucción*, su *reconstitución*; primero

en la mente y, luego, en la narración testimonial. En ese trabajo mental se implica necesariamente el empleo de conceptos. Son los conceptos los materiales con los que se instituye la nueva *unidad* referenciada, la que calificamos anteriormente de *realidad intermedia*: el testimonio sobre los acontecimientos, sobre los acontecidos o los por acontecer. En las realidades intermedias del pensamiento sobre los acontecimientos los protagonistas son siempre *autores*, dejaron de ser testigos.

En este sentido, cuando *en los textos* se alude al proceso de experiencia reflexiva, la referencia consiste en la creación de los referentes de la reflexión; se trata de *situaciones formadas*, situaciones a las que se dio forma en la representación; estas situaciones pueden ser descritas como compuestas por las siguientes dimensiones: (a) relación intersubjetiva (situaciones de experiencia socialmente mediada), (b) de carácter asimétrico en una competencia, (c) en la que se sabe que el otro no sabe hacer y que puede llegar a saber hacer sobre algo, se ejercita una *habilidad mentalista*, de construcción de creencias acerca de los estados mentales del otro, el ponerse en su lugar; (d) se sabe que hay un margen posible-probable de aprender a hacer, (e) se imaginan estrategias, se tiene experiencia estratégica, para un éxito probable y para que quiera, sienta el gusto, tenga el placer y la gana de poder aprender; (f) lo que finalmente se aprende tiene el carácter de una nueva experiencia realizativa, la *experiencia de saber hacer* (en el alumno) y la experiencia de haber conseguido que se haga (en el profesor).

El proceso de *experiencia realizativa primaria* tiene carácter bimodal: está hecho de (i) *representación* y de (ii) *conmoción*. Lo que equivale a afirmar que está compuesta de (i) un paquete de señales con sentido que se integran (cómputo) hasta representar (carácter semiótico) el diseño y el proceso de la acción; y (ii), también está compuesta de valoración emocionada. En síntesis, equivale a afirmar que en toda experiencia realizativa aparece un componente semiótico, bajo el principio de que los pormenores son la parte activa de los estímulos, y un componente de “qualia” de activación general o emoción valorativa asociada. Desde ahí, por las dos vías, sigue *haciendo* cosas la mente. Todo se puede convertir en objeto de experiencia bimodal realizativa: las cosas, los demás,

el Yo, la propia representación y la propia emoción. Por eso algunos profesores creen que su problema fundamental se expresa en términos de motivación y otros que se expresa en términos de aprendizaje. Para unos el problema son las ganas, para otros los conocimientos previos.

El componente emotivo es el cemento primario de la relación y apego a los objetos y el criterio primario para la organización jerarquizada de la experiencia valorada. Cuando el acontecimiento se reconstruye discursivamente, su unidad ya no es instantánea, está conceptualmente delimitada y reelaborada, puede tener una apariencia *macro* – la lección, el currículo, el Sistema de Enseñanza o la cultura-, o una apariencia *micro* – el ejercicio, la pregunta o el gesto. La unidad de análisis depende del marco en el que se construya el testimonio.

Experiencias en el mundo de la vida y experiencias en la vida de la mente

No podemos retener en su singularidad espacial y temporal el acontecimiento, porque fluye. Esta es la condición epistémica de todo texto y de todo discurso: se refiere a acontecimientos que la mente “nota” y, luego, reconstruye aportando materiales conceptuales que la mente produce y recuperando materiales que la mente almacenaba. Los acontecimientos son pasados, en tanto que acontecimientos en la vida, y recuperan actualidad, en tanto que acontecimientos en la mente. Las pretensiones de que la pedagogía *se reduzca* a reflexión en la acción y, al mismo tiempo, se constituya en campo de conocimiento, en acumulación de experiencia compartida, acumulada y, en cierta medida corroborada, me parecen pretensiones incompatibles. Por no tener esto en cuenta, algunos autores consideran que la pedagogía es una pretensión teórica imposible. En el acontecimiento, todo es transición, decisión a partir de elementos de experiencia, negociación desde posiciones diferentes de experiencia.

Cualquier experiencia pedagógica, cuando la proponemos como objeto de reflexión, se transforma. Naturalmente que existe una notable diferencia de grado, *diferencia epistémica*, entre la conceptualización que lleva a

cabo el protagonista en la observación del microacontecimiento (mientras actúa) y la que llevamos a cabo cuando *reconsideramos* y *reconstruimos* el acontecimiento (habiendo actuado). Esta diferencia se muestra palpable en la Historia, la cual es siempre reflexión sobre acontecidos. Esos dos momentos se presentan ante el historiador; y también se presentan en el actor. El actor reflexivo es al mismo tiempo actor en la situación e “historiador” en la reflexión.

Podría estimarse que la reflexión es un proceso que se sitúa en el ámbito de los *probables* y en el de un cierto arbitrio (*arbitrariedad*) de interpretaciones interesadas: en el ámbito de los intereses personales (p.e., el de la personal curiosidad intelectual) y en el de las connivencias culturales (p.e, los temas que un momento cultural subraya como especialmente pertinentes). *La reflexión es, siempre, un ejercicio de racionalidad*. No cambia esa condición, aunque la denominemos racionalidad práctica. La reflexión opera sobre reconstrucciones o *modelos*; en esto consiste el poder humano de proyectar la acción y anticipar futuras consecuencias, requisito para decidir en el acontecimiento con *más conocimiento*. Muchas veces he afirmado que este ejercicio lo pusieron en práctica los humanos ante todo para entenderse, como práctica de inteligencia social, antes que para fabricar utensilios o resolver problemas técnicos. En esto se funda el propio proceso de enseñanza-aprendizaje: en la representación mental que anticipa el estado de conocimiento del alumno y las consecuencias probables del plan de acción que diseña su maestro. Este esquema racional no cambia, aun cuando se hable de *proceso negociado*. En todos los casos es proceso de acción con modelo-reconstrucción interpuesto (praxis con teoría). Así se hace también la ciencia. La acción reflexiva forma parte del amplio espectro de acciones racionales. Entre el conocimiento en la experiencia y el conocimiento en la ciencia, la diferencia la establecen las condiciones de construcción y de corroboración de los modelos, “los modos inteligibles de la investigación”. En el fondo está planteado en toda su radicalidad el problema del conocimiento, la ontología de la distinción entre la *realidad* (acontecimiento) y su *texto*, se llame narración testimonial o informe científico.

Cuando los objetos de conocimiento contienen intenciones

Las formas de construcción de los *modelos* mentales de los acontecimientos delimitan formas de pensamiento diferentes. Cuando tomamos en consideración las intenciones de los actores en los acontecimientos, cuando entran en su reconstrucción las decisiones racionales que declararon, cuando se elabora la explicación interviniendo la intención, es imposible hacer abstracción de lo que los actores han pensado o querido; en este caso, la forma de explicación del acontecimiento entra dentro, según R. Aron, de lo que Max Weber, Dilthey, Dray, G.H. von Wright, denominaron proceso de *comprensión*, la metodología de la comprensión se denominó *hermenéutica*, metodología que equivale a la construcción de un silogismo práctico. Este es el caso del discurso pedagógico, independientemente del escenario.

- Premisa 1: Un “actor” *se propone* (acepta, se afilia, se adhiere, se cree obligado) la intención de que X= *acontecimientos* (que unos acontecimientos tengan lugar en vez de otros o, incluso, al mismo tiempo que otros)
- Premisa 2: El “agente” *Cree* que se puede-debe conseguir (1) mediante M= *tácticas, estrategias, procedimientos* (que habría que hacer tales cosas en vez de tales otras o, incluso, al mismo tiempo que ocurren otras).
- Conclusión: *Procede* (se decide, elige, imita, reproduce) de tal manera.

Este juicio práctico puede quedar explícito o implícito en el curso de los acontecimientos. Incluso, darse uno explícito y otro implícito, entre sí coherentes o contradictorios en la práctica. Las premisas de este silogismo las rastrea también el historiador para explicar acontecidos; en el caso de la pedagogía son premisas para la comprensión del acontecimiento y para la disposición de circunstancias en vistas a acontecimientos por acontecer. Aunque hablamos de juicio, en singular, se trata de un *proceso judicial*, de juicios encadenados, de enjuiciamientos intersubjetivos. Por eso, es re-flexión en la acción y re-flexión negociada.

Muchos piensan que el testimonio de tal ejercicio de comprensión no constituye una explicación *científica*, que no constituye una explicación suficiente; porque, indican algunos, no aplica siquiera un enunciado general en el que se subsuma el acontecimiento (Hempel). Para estos autores, la presencia de un enunciado general en el que encuentra cobijo representacional y lógico el acontecimiento es la condición fundamental para la explicación. Explicar consistiría en situar la representación de un acontecimiento particular, dentro del ámbito de significado de un enunciado general. Raymond Aron indica que en la comprensión (hermenéutica), el conocimiento emplea *varios* enunciados generales, detecta y opera con *múltiples* antecedentes y plantea *diversos vínculos causales probables* con el acontecimiento. Por esa variedad, multiplicidad y diversidad es por lo que la explicación y la decisión en la práctica se establecen dentro de un régimen de incertidumbre; es una manera, característicamente humana, de tratar con la causalidad y con la complejidad de manera simultánea; es la manera con la que gestionamos la decisión entre probables. Por lo tanto, en la comprensión del acontecimiento cultural (educacional) particular, situado en el tiempo y el espacio, intervienen dos tipos de enunciados generales (teóricos): los que proceden del conocimiento de los observadores respecto al tema, enunciados *macroeducacionales* y los que proceden de caracteres personales en la acción de los protagonistas, enunciados *disposicionales* (caracteres personales en la acción). *Para observarlos, los defensores de la pedagogía crítica, tendrían que observar no los acontecimientos en la práctica, sino la práctica de su propia reflexión.*

El aporte de inteligibilidad complementaria

Algunos entienden que la reflexión en la acción, únicamente opera con los elementos disposicionales; que exclusivamente la reflexión en la acción puede cambiar los elementos disposicionales. Una indagación más fina, p.e., mediante el interrogatorio de los actores y la explicitación de los motivos de la acción, demuestra con claridad meridiana que el marco

de referencia general está siempre presente. De ahí que el ejercicio de ampliar, abrir, enriquecer el espacio operativo de tales enunciados generales suponga un aporte de *inteligibilidad complementaria*. En esta inteligibilidad complementaria se funda la utilidad racional del cultivo del campo de conocimiento de la Pedagogía, el argumento para la preparación profesional, la justificación del estudio sistemático de cuestiones pedagógicas. El plus de inteligibilidad que se aporta a la comprensión del acontecimiento es comprensión de los vínculos causales entre antecedentes y consecuentes; admitiendo que, incluso, con parecidos antecedentes las cosas hubiesen podido ir de otra manera, porque las circunstancias son principio de individuación para toda categoría de acontecimientos.

No hay reflexión sobre temas de formación que no termine proponiendo y discutiendo sobre alternativas. Presumo que sólo podrán concebirse lógicamente, si y sólo sí, están construidas en el marco del juicio práctico. Aron afirma que “no existe principio normativo para una evaluación que especifique qué clase de acción es la apropiada en diversas circunstancias”. A lo que puede aspirar la pedagogía como campo de conocimiento es a que se introduzcan los aportes de aquella inteligibilidad complementaria (derivada del ejercicio de la comprensión) en el *cálculo situacional* de los actores. En esto consiste la práctica de la racionalidad en la situación. Por eso, la práctica reflexiva no invalida ni inutiliza la aportación del conocimiento científico. La práctica y el conocimiento científico están a la misma distancia que la ciencia de la alimentación y la práctica culinaria. Las dos son prácticas complementarias de la misma mente racional

Con estos materiales se construye la comprensión intelectual del acontecimiento. Esta interpretación del acontecimiento es una experiencia de comprensión y, por lo tanto, un acumulo de conocimiento a partir de experiencias de comprensión diversas, disponible para nuevas interpretaciones y nuevas experiencias de comprensión, plausibles; el tránsito de lo plausible a las *demostraciones*, se va saldando con la prueba de los acontecimientos: si se evalúan sus consecuencias. Cuando se habla de la utilidad de la observación etnográfica participante, lo que se está proponiendo es compartir la deliberación y la evaluación con los actores. En este caso se requiere *empatía con los actores*, puesto que se participa

con ellos en la deliberación sobre la acción. En este caso, además, de la inteligencia del acontecimiento (conocimiento) se requiere inteligencia social.

El conocimiento pedagógico puede dar un paso más en la línea de la demostración-explicación, sin cambiar su vinculación con la práctica ni el carácter hermenéutico de las deliberaciones. Algunos autores indican que se trata de un tránsito de la hermenéutica a la explicación, yo prefiero decir que se trata de un tránsito de la deliberación práctica a la detección de mecanismos.

11. La comprensión y la detección del mecanismo

Además de comprender, queremos explicar. No porque, como afirma Mario Bunge, hasta aquí no sobrepasemos la *conjetura intuitiva*, o la explicación con propósitos heurísticos; ni porque con sólo ese nivel de análisis sea imposible el control eficiente del proceso. De hecho, la convivencia humana se ha regulado y controlado de manera eficaz a lo largo de la historia, mediante prácticas de inteligencia social fundadas en interpretaciones y comprensiones del nivel descrito. Que sea posible plantear otro nivel de análisis y de explicación no invalida el procedimiento anterior. En esta segunda opción seré discípulo del maestro M. Bunge.

Al conjunto de elementos relacionados en el que se pueden definir reglas de composición y transformación lo denominaremos sistema. Los sistemas pueden analizarse y categorizarse en función de los *elementos* que los forman, en función del *entorno* con el que transaccionan, y en función de la *estructura* o relaciones entre los elementos que lo componen y el entorno que los sustenta.

Entre los sistemas, se pueden demarcar unos que son *formales*, compuestos por entidades mentales o por signos, y sus relaciones estructurales están definidas por reglas lógicas, como los sistemas conceptuales (p.e., las matemáticas), o por reglas sintácticas (caso de los lenguajes). El entorno de estos sistemas es la mente de los seres humanos.

Otros sistemas son *factuales*, están formados por componentes materiales; las relaciones entre sus elementos están definidas por funciones

y mecanismos; estos sistemas cambian su estado con el tiempo y, por lo tanto, producen acontecimientos; tales son los sistemas naturales, los sistemas sociales y los sistemas técnicos. Por ejemplo, porque identificamos componentes y relaciones es por lo que no dudamos en hablar del Sistema de Enseñanza; por los mismos motivos constituye un sistema la institución educativa, el grupo clase, la unidad de actividad que denominamos lección, y podríamos continuar en el microanálisis o en el macroanálisis. Es habitual en las conversaciones identificar la comprensión de un sistema con desentrañar su funcionamiento, con identificar sus mecanismos. Basta abrir textos de diversas materias, para advertir que las palabras función y mecanismo se emplean en dominios tan diferentes a la mecánica como el de la biología molecular, el ecológico, o el económico. Nadie piensa en los engranajes de un reloj de cuerda cuando indica que la distribución de responsabilidad es un mecanismo para aumentar el compromiso institucional o que la dramatización ha sido un mecanismo cultural para la educación, p.e., de sentimientos morales, en muchas comunidades.

El término mecanismo está aludiendo, en estos casos, al *modus operandi* que descubre la comprensión del dinamismo en estos sistemas. Mucho contenido de lo que se ha denominado pedagogía crítica ha consistido precisamente en el desvelamiento de mecanismos de funcionamiento implícitos, modos de operar, de las instituciones de formación – sean familias, clases sociales, escuelas o Estados. P. Bourdieu y J. C. Passeron trataron de demostrar que el mecanismo encubierto de toda acción (proceso, sistema) pedagógica – en la familia, la ciudad o la escuela –, consistía en la inculcación con violencia simbólica, para imponer una arbitrariedad cultural. Muchos de los denominados procedimientos pedagógicos, formulados como criterios de actuación, constituyen enunciados de un mecanismo encubierto. Desde el 2002 existe la “Asociación Española para la Práctica y el Asesoramiento Filosóficos” (Asepraf), miembro de la IGPP (Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis), fundada en 1981; su actividad de asesoría se funda en que detrás de muchas *dificultades vitales*, como la “emotividad desbordada”, existe el mecanismo de “hábitos irracionales de pensamiento y un diálogo interno plagado de juicios valorativos” mal fundamentados²⁶; argumentan sus socios

que, si esta es la causa (mecanismo), el asesoramiento filosófico que corrija los sesgos del pensamiento (procedimiento estratégico) mejorará la dinámica emocional. Este juicio práctico, en el que se referencia implícitamente un mecanismo, podría rastrearse en muchos documentos, de diversas culturas, en los que se asocia la reparación emocional a diversas modalidades de reflexión o meditación.

Lo que puede molestar es la imagen de tuercas y tornillos que atrae el imaginario mecánico. El término mecanismo está refiriendo cambios de estado, acontecimientos. Mecanismo es un proceso en un sistema, respecto al cual (antecedente) puede establecerse un nexo en relación a un cambio o ausencia de cambio (consecuente) en el funcionamiento del sistema o en alguno de los subsistemas que lo forman. Indica Bunge que los mecanismos o son (i) generadores de cambio o (ii) controladores de cambio; en los sistemas factuales o concretos los mecanismos de primer tipo implican transferencia de energía y, los del segundo tipo, emisión de señales de puesta en funcionamiento o de cambio en el funcionamiento. Los mecanismos del segundo tipo son especialmente importantes en los niveles biológico y sociológico, por el papel que juegan en ellos los sistemas de comunicación y por la inestabilidad de su equilibrio, lo cual requiere de una recepción permanente de señales o indicaciones para el mantenimiento de su precario equilibrio y para su regulación.

Los sistemas se especifican, como hemos dicho, por sus elementos (composición), por sus entornos (espacio en el que actúan) y por su estructura (relaciones dinámicas entre sus componentes y con el entorno). Mario Bunge, con su diafanidad proverbial establece la siguiente condición explicativa general:

“Diferentes clases de sistemas, con sus diferentes mecanismos y bajo fuerzas diferentes, requieren diferentes explicaciones. En resumen, las explicaciones mecanísticas son tan específicas de los sistemas como los mecanismos”.

Por lo tanto, por el hecho de que estemos intentando comprender un sistema formado por agentes intencionales como los seres humanos

libres y responsables, no por eso hemos de excluir la búsqueda de mecanismos. Yo creo que esa búsqueda es una etapa más en la búsqueda de comprensión. El riesgo puede estar en que al buscar el mecanismo rebajemos el nivel en el que se había definido el sistema, a eso se llama *reducción*. Por ejemplo, plantear el estudio de acontecimientos en el nivel de la comunicación emocional entre seres humanos y creer que no podemos construir explicaciones si no las situamos en el nivel neuronal; sólo en la quimera podemos afirmar que en un intercambio emocional entre personas, las que, de verdad, están conversando son nuestras neuronas y las neuronas del vecino; o que la conciencia personal de conversación y las representaciones que trae a la mano es material basura a la hora de construir explicaciones, a la hora de rastrear mecanismos.

12. Acontecimientos virtuales y preguntas contrafácticas

Esta es otra estrategia para la comprensión que emplean los seres humanos habitualmente, los humanos de la calle y los sabios de las Academias. Un estudiante de historia, incluso un aprendiz de historiador resumiría el propósito de su estudio o el objetivo de sus primeros escauceos en la práctica de la investigación histórica afirmando que trata de describir y comprender, explicar, por qué se han producido tales o cuales acontecimientos. Digamos que la pregunta que le motiva es ¿qué aconteció y por qué fueron tales las consecuencias? ¿Cuáles fueron los antecedentes de determinados acontecimientos, o qué papel jugaron determinadas intenciones de actores en el juego de los acontecimientos? Diría que busca contingencias, acontecimientos decisivos, en el hervidero de sucesos. Pero, hay otra manera de preguntar muy propia de la condición humana.

Nigel Townson se sintió zarandeado por un pensamiento de Nietzsche: “¿qué hubiera pasado si tal cosa no hubiera sucedido? Este preguntar por lo que no ha pasado es cuestión considerada, de forma casi unánime, de una manera negativa: sin embargo, es pregunta fundamental”²⁸. Revela una función de la mente, que no es de las menos potentes: la función de

reflexionar sobre realidades en construcción. Trata de hacer funcionar un sistema, quitándole acontecimientos. A las máquinas les podemos quitar una pieza, meterlas en el agua, darles marcha atrás, meterles una chinita en el engranaje. Al sistema de la vida humana no se le puede cambiar la cuerda, porque no la tiene. La vida no tiene marcha atrás, ni siquiera se repite.

En términos técnicos, esas preguntas que quitan acontecimientos de en medio, se denominan preguntas contrafactuales o contrafácticas. Parece una pérdida de tiempo, porque se supone que no remedia nada. La experiencia nos indica, en cambio, que es constante quehacer de quien busca comprender y de quien reflexiona; este suponer cómo hubiesen ido las cosas sin un acontecimiento, va implícito en el análisis de las situaciones sin éxito respecto a una meta, está dentro del procedimiento denominado por ensayo y error, está contenido en el arrepentimiento y, sobre todo, en el propósito de la enmienda. Unas veces, la pregunta tiene la forma de ¿qué hubiera pasado si no lo hubiera hecho, si no hubiera ido, si me llego a quedar en casa?, como una forma de justificar lo acertado de una decisión o el infortunio por haberla tomado; en otras ocasiones, adquiere la forma de ¡no debía haber ido, no debía haberlo hecho, debía haberme quedado en casa!, porque las consecuencias demostraron que la decisión no fue correcta.

N. Towson indica que esta forma de reflexión contrafáctica, esta *historia virtual*, descubre elementos importantes de los procesos históricos: en cada momento, “el devenir no estaba decidido, sino que era incierto e impredecible”, muestra que todo proceso vital, individual o colectivo, está minado de contingencia e imprevisión; que la calidad de la reflexión en la acción obliga a considerar alternativas posibles, alternativas que se enriquecen mediante aportaciones de “*pluses de inteligibilidad*”, obtenidos del conocimiento acumulado y de experiencias compartidas; proporcionan las preguntas contrafácticas los *contraejemplos*, virtuales en este caso, que debilitan el posible determinismo atribuido a las circunstancias y la justificación implícita de las decisiones tomadas; introduce una cuña crítica en interpretaciones establecidas; genera la chispa con la que puede prender la llama de la curiosidad, mediante la que se reduce a cenizas el fatalismo de los acontecimientos.

El ensayo de preguntas contrafácticas, o el planteamiento de escenarios contrafácticos o virtuales, especialmente en situaciones en las que los acontecimientos propenden abrumadoramente en una dirección, entiendo que es la manera más enérgica de reflexionar sobre la posibilidad; reflexión que estimo, como indiqué anteriormente, es el meollo de la reflexión pedagógica. La experiencia me indica que el planteamiento de preguntas contrafácticas en el campo de la formación, si llegan a producirse, son más benéficas que un sucedáneo de este procedimiento: la mera crítica de lo acontecido.

Aprender de la experiencia, desde el punto de vista anterior, contempla el resultado de los acontecimientos, de las propias decisiones de acción, identificando lo favorable y lo desfavorable. Es más radical la pregunta contrafáctica, el “y si no...”. Yo creo que el planteamiento del escenario contrafáctico tiene cierta equivalencia con el “criterio” de la duda metódica, de la duda como método para la búsqueda de comprensión.

Tomar distancia del acontecimiento y aprender de la experiencia

Si entendemos por aprender de la experiencia el mejoramiento de la aptitud de respuesta a nuevas situaciones, para eso, para aprender de la experiencia, los seres humanos disponen de otro mecanismo que en este momento denominaremos con varias expresiones equivalentes: “tomar distancia de la experiencia”, “pensar en ausencia de circunstancias”, *suspensión del comportamiento*. La distancia, la ausencia, la suspensión, hacen referencia al estado en el que el pensamiento opera con las representaciones de los acontecimientos: divide, distingue, media entre sus componentes, deforma, reconstruye, remodela, los restos de significación que le proporcionó la inmediatez de los acontecimientos. Este es el procedimiento que empleamos los seres humanos para mejorar la lectura de las caras y para hacer “legible” la vida, para poder aprender de ella.

Para escribir este documento he suspendido la práctica, he recuperado en la mente acontecimientos, he planteado alternativas contrafácticas. La reflexión pedagógica ganaría mucho en comprensión de una pregunta

contrafáctica: ¿y si no empezáramos por los normales y empezáramos por los que llamaron salvajes? ¿Y si empezáramos a construir la teoría de la educación por los discapacitados?

Conclusión

He tratado de indagar mecanismos y analizar el papel que pueden jugar en la mejora de la comprensión de los procesos de formación. Tal vez la mejora de la formación tome la energía de la mejora de la comprensión y, tal vez esto haya sido siempre así. Trabajar en construir Pedagogía y hacerla bien, para que aporte un plus de inteligibilidad a la práctica reflexiva, es una tarea posible y una responsabilidad racional.

Bibliografía

- Aron, R. (1996). *Lecciones sobre la historia. Cursos del Collage de France*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bettelheim, B. (1973). *Con el amor no basta. El tratamiento de las perturbaciones emocionales en los niños*. Nova Terra, Barcelona.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, n.º 2, pp. 136-159.
- Carrithers, M. (1995). *¿Por qué los humanos tenemos culturas? Una aproximación a la Antropología y a la diversidad social*. Madrid: Alianza.
- Cavallé, M. (2004). *La filosofía maestra de vida. Respuestas a las inquietudes de la mujer de hoy*. Madrid: Aguilar.
- Dennett, D.C. (2000). *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*. Barcelona: Debate.
- Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid: Alianza.
- Dray (1970). *Laws and explanation in history*. Oxford: Clarendon Press.
- Hempel, C.G. (1975). *Confirmación, inducción y creencia racional*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S.-Cole & P.-Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Libres.
- Ricœur, P. (1994). *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*. Seuil : Paris.

- Rof Carballo, J. (1979). *Biología y psicoanálisis*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Salvador, G. (2004). *El destrozo educativo*. Madrid: Grupo Unisón Editores.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Stone Wiske, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Townson, N. (Dir.) (2004). *Historia virtual de España (1870-2004)*. Madrid: Taurus.
- Unamuno, M. (1994) *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- Wright, G.H. (1980). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

(Página deixada propositadamente em branco)

SÉRIE ENSINO
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
2013

